

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

STRATEGIJE USVAJANJA VOKABULARA STUDENATA ŠPANJOLSKOG JEZIKA

Ime i prezime studenta:

Karmen Novak

Mentorica:

dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, prosinac 2017.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

LAS ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DE LOS ESTUDIANTES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Nombre y apellido de estudiante:

Karmen Novak

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr.sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, diciembre de 2017

Sažetak

U procesu učenja nekog stranog jezika, učenici se često susreću sa raznim poteškoćama, a neke od tih poteškoća, može uzrokovati i učenje vokabulara. Kako bi naučio što veću količinu vokabulara, učenik koristi razne strategije, ponekad svjesno, a ponekad i nesvjesno. Kod većine učenika sam pojam strategija i njihove upotrebe nije dovoljno osviješten, pa stoga učenici ponekad usvajaju manju količinu vokabulara nego što bi to činili u slučaju intenzivnijeg i raznolikog korištenja strategija.

U teorijskom dijelu rada, prikazali smo teorijski okvir procesa usvajanja stranog jezika, te smo se pobliže bavili samim pojmom vokabulara, leksičke kompetencije ali i strategija usvajanja vokabulara. Prikazali smo novija istraživanja na temu strategija usvajanja vokabulara, a zatim smo prikazali rezultate vlastitog istraživanja o strategijama usvajanja vokabulara hrvatskih studenata španjolskog jezika.

Rezultati istraživanja pokazali su kako studenti najvećim dijelom koriste metakognitivne strategije poput slušanja pjesmi na španjolskom, gledanja raznih filmova i serija na španjolskom, ali tu su naravno i ostale strategije poput upotrebe dvojezičnog rječnika i pogađanja značenja riječi iz konteksta. Rezultati su ujedno pokazali da ne postoje značajne razlike kod same upotrebe strategija između studenata preddiplomskog i diplomskog studija, već postoje razlike kod učestalosti korištenja istih. Istaknuta je potreba za ranijim poučavanjem strategija, ne samo usvajanja vokabulara već i općih strategija učenja, kako bi učenici što bolje i lakše mogli svladati određeni sadržaj.

Ključne riječi: vokabular, leksička kompetencija, strategije usvajanja vokabulara, istraživanje, akademska razina

Resumen

En el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos suelen tener diferentes dificultades, y algunas pueden ser causadas con el aprendizaje del vocabulario. Para aprender una gran cantidad de palabras, el alumno usa diferentes estrategias, a veces de manera consciente, y a veces de manera inconsciente. En la mayoría de los casos, el término de las estrategias y su uso no están suficientemente concienciados, por lo cual los alumnos adquieren una menor cantidad del vocabulario en comparación con lo que adquirirían en caso del uso más intenso y variado de las estrategias.

En la parte teórica de este trabajo, hemos presentado el marco teórico del proceso de la adquisición de la lengua extranjera y hemos explicado con más detalle el tema del vocabulario, la competencia léxica, pero también las estrategias de aprendizaje. Hemos mostrado los estudios contemporáneos sobre el tema de la adquisición del vocabulario, y después hemos analizado los resultados de nuestra propia investigación sobre las estrategias de la adquisición del vocabulario de los estudiantes croatas de la lengua española.

Los resultados de la investigación han mostrado que los estudiantes, en general, usan las estrategias metacognitivas, como las de escuchar canciones en español o de ver películas o telenovelas en español, pero también usan estrategias como el uso del diccionario bilingüe y de adivinar del contexto textual. Los resultados también han mostrado que no existe una gran diferencia entre el uso de las estrategias de los estudiantes de grado y de los estudiantes de máster, sino que existen las diferencias entre la frecuencia del uso de las mismas. Hemos señalado que es importante instruir las estrategias antes, no solamente aquellas para adquirir el vocabulario, sino también las de aprendizaje en general, para que los alumnos puedan aprender mejor.

Palabras clave: vocabulario, competencia léxica, estrategias para la adquisición del vocabulario, investigación, nivel universitario

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	9
3. LA INTERLENGUA.....	12
3.1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	12
3.2. EL ANÁLISIS DE ERRORES.....	13
4. EL VOCABULARIO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA L2/LE.....	15
4.1. EL LEXICÓN MENTAL.....	16
4.2. EL VOCABULARIO RECEPTIVO Y PRODUCTIVO.....	17
4.3. EL VOCABULARIO INCIDENTAL E INTENCIONAL.....	18
5. LA COMPETENCIA LÉXICA DEL APRENDIENTE DE UNA L2/LE DENTRO DEL MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	21
5.1. LA COMPETENCIA LÉXICA.....	23
5.1.1. Componentes y dimensiones de la competencia léxica.....	23
6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE/L2.....	29
6.1. HISTORIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	30
6.2. ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO.....	32
6.3. INVESTIGACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO.....	34
7. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO ENTRE ESTUDIANTES CROATAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA A NIVEL UNIVERSITARIO.....	38
7.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
7.2. METODOLOGÍA.....	39
7.2.1. Participantes.....	39
7.2.2. Procedimiento.....	39
7.2.3. Instrumentos.....	39
7.3. RESULTADOS.....	40

7.3.1. Análisis de resultados de todos los estudiantes.....	41
7.3.2. Análisis de los resultados de los estudiantes de grado.....	46
7.3.3. Análisis de los resultados de los estudiantes de máster.....	49
7.3.4. Comparación de los resultados.....	53
7.4. DISCUSIÓN.....	56
8. CONCLUSIÓN.....	60
9. BIBIOGRAFÍA.....	61
10. APÉNDICE.....	64

1. INTRODUCCIÓN

Al hablar del aprendizaje o de la adquisición de una lengua, hablamos de un proceso bastante complicado, aunque no lo parezca así. El aprendizaje de lenguas extranjeras es cada día más popular y la gente aprende diferentes lenguas por varios motivos. Al principio, para entender mejor, vamos a aclarar algunos términos clave que se mencionarán durante este trabajo.

La primera lengua (L1) o la lengua materna (LM), (también lengua nativa), es la primera lengua que uno aprende espontáneamente, en su infancia, por lo cual los hablantes de una lengua materna se llaman hablantes nativos (Medved Krajnović, 2010). La lengua segunda (L2) es una lengua que aprendemos después de que hayamos aprendido la lengua materna (L1/LM). No significa necesariamente un aprendizaje de lengua formal, como por ejemplo, en una escuela de idiomas, sino se puede adquirir en el entorno natural de la segunda lengua, cuando el hablante se encuentra en una comunidad donde prevalece otra lengua, que no es su LM, por ejemplo, cuando alguien se va a otro país por motivos de trabajo o estudio. También se puede referir a una lengua tercera, cuarta, etc., (Medved Krajnović, 2010). Lengua extranjera (LE) es una lengua que uno aprende en una comunidad en la que no prevalece esta lengua, por lo cual en la mayoría de los casos aprende esta lengua en un ámbito formal, por ejemplo, en una escuela de idiomas o algún curso de idiomas donde recibe una educación formal como por ejemplo, un estudiante croata aprende español en Croacia (Medved Krajnović, 2010).

En el aprendizaje de una lengua, sea ésta una lengua materna o una lengua extranjera, el vocabulario tiene un rol muy importante. Hoy en día se presta más atención al vocabulario que antes durante la historia de la enseñanza, ya que el contenido se trabaja a través de la imitación de situaciones reales. El vocabulario de cada una de las lenguas del mundo es muy vasto y es imposible aprenderlo por completo, por lo cual los hablantes usan varias estrategias para aprender y memorizar la cantidad máxima.

Las estrategias son métodos o formas que cada uno usa para hacer algo, para alcanzar su objetivo, mientras que las estrategias de aprendizaje son “acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil (Oxford, 1990, en Pérez Barriga, 2013). En la didáctica de lenguas existen muchas estrategias de aprendizaje, como las estrategias para aprender la gramática y aquellas para aprender el vocabulario. Las estrategias a nivel

general, ayudan a los aprendientes a aprender mejor y ampliar su conocimiento. Usando diferentes estrategias, los alumnos aprenden con más facilidad y mayor eficacia. Cada uno usa algún tipo de estrategia en el proceso del aprendizaje, solo que a veces no todos lo tienen concientizado. La razón por la cual no todos son conscientes de que usan algún tipo de estrategia para aprender algo, es que en el aula no se les ha dirigido y enseñado hacia ese campo. Tomando en cuenta el tema de este trabajo, las estrategias para aprender el vocabulario son el tipo de estrategias a las que prestaremos más atención y las explicaremos más detalladamente en los siguientes capítulos.

Este trabajo tendrá dos partes; el marco teórico y el análisis de la investigación hecha con los estudiantes del español a nivel universitario. En el marco teórico presentaremos el proceso de adquisición de una L2/LE, mencionando brevemente algunas teorías que se dedicaron al tema y explicando la interlengua, un sistema lingüístico que el alumno crea en su proceso de aprendizaje. Después nos dedicaremos al vocabulario en general, explicaremos la diferencia entre el vocabulario productivo y receptivo, observaremos el lexicón mental, etc. En siguientes capítulos vamos a tratar con más detalle la competencia léxica y sus componentes y al final del marco teórico presentaremos las estrategias de aprendizaje y las estrategias para aprender el vocabulario.

En la segunda parte de este trabajo, vamos a presentar el análisis de los resultados de la encuesta que hemos hecho con los estudiantes del español a nivel universitario. En el análisis vamos a mostrar cuáles con las estrategias que los estudiantes usan con más frecuencia y cuáles consideran como útiles. Además, también presentaremos cuáles estrategias no suelen usar y cuáles de ellas no consideran como útiles.

2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

La adquisición de una lengua (sea ésta una lengua materna o una lengua extranjera) es un conjunto de varios procesos complejos y vinculados que cada uno usa para aprenderla lo mejor posible. Cada ser humano es capaz de aprender una lengua, empezando con su LM, siempre y cuando está expuesto a la misma desde su infancia. Según observa Baralo (2011), todos los niños en el nivel global empiezan a producir ciertas palabras o estructuras de su lengua materna a la misma edad, aunque a veces la producción puede variar algunos meses, dependiendo de las circunstancias en las que se encuentra el niño. En la adquisición de una LM “no importa que el niño nazca en una familia pobre o rica, que esté siempre con su madre o en una guardería, que le hablen constantemente o que esté solo muchas horas al día” (Baralo, 2011: 11), porque de todas formas adquirirá su LM, solo que habrá diferencia en el vocabulario que usa y se expresará de otra forma.

Los procesos de adquisición de una LM y una L2/LE son procesos diferentes, pero relacionados, por lo cual algunas teorías de la adquisición de la LM se extienden también a la adquisición de la L2/LE. Por la complejidad del tema, durante la historia ha habido varias teorías que trataron de explicar tanto el proceso de la adquisición de LM, como de L2/LE, por lo cual en este trabajo mostraremos brevemente solo las más conocidas. Una de esas teorías que se refiere a la adquisición de la LM es el conductismo (biheaviorismo) y fue introducida por Skinner (1947), que dice que el aprendizaje, en realidad, es simplemente una reacción al estímulo producido y que “todo se aprendía, según este modelo, mediante el proceso de ensayo y error, que partía de un estímulo que provocaba una respuesta del organismo” (Baralo. 2011: 12). Aunque este modelo parecía válido, luego se hicieron investigaciones que mostraron que con esta teoría no se pueden explicar algunos procesos y aspectos de la adquisición de la LM.

Chomsky (1959, en Baralo, 2011) con su gramática universal (innatismo) considera que cada persona posee un dispositivo de adquisición de lenguaje (LAD) y que cada uno es capaz de aprender una lengua, algunos con más éxito y otros con menos, lo que depende de varios factores. Esta teoría implica que cada uno tiene un conocimiento intuitivo, que “los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica” (Baralo, 2011: 15). Este modelo se refiere a la adquisición de una LM igual como a la adquisición de una

L2/LE. Sin embargo, es importante destacar “que los innatistas, a diferencia de los conductistas, conciben la adquisición de una lengua como un proceso de construcción creativa, tanto en el caso de la LM como en la LE” (Baralo, 2011: 56).

Al hablar de teorías que trataron de explicar el proceso de adquisición de L2/LE, es importante mencionar el Modelo de Monitor de Krashen que fue el primer intento teórico con el que se trataron de explicar diferentes fases en el proceso de adquisición de una L2/LE (Medved Krajnović, 2010). El modelo del Monitor de Krashen, contiene cinco hipótesis. Según esta teoría “los adultos que adquieren una lengua desarrollan a la vez dos sistemas posibles e independientes para usarla: uno, adquirido, que se desarrolla de forma similar a la adquisición de la LM en los niños; otro, aprendido, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales” (Baralo, 2011: 59). Las cinco hipótesis de las que parte este modelo son:

1. La hipótesis adquisición – aprendizaje
2. La hipótesis del monitor
3. La hipótesis del orden natural
4. La hipótesis del input
5. La hipótesis del filtro afectivo

La hipótesis adquisición – aprendizaje diferencia estos dos términos de la siguiente manera; la adquisición se refiere a lo espontáneo, no consciente, y se basa en la exposición a la lengua en su ámbito natural, donde el foco está en la comunicación, mientras que el aprendizaje se basa en lo consciente, donde se presta atención a los contenidos, estructuras gramaticales, formas, reglas, por lo cual aquí se trata de estudios formales, institucionales (Medved Krajnović, 2010). Según la hipótesis del Monitor, lo aprendido monitoriza la producción en una lengua y facilita la corrección de los errores, pero la monitorización puede pasar solamente si la persona dispone del tiempo necesario para este proceso y si ha aprendido las reglas, pero también es un modelo que no utilizan todos los estudiantes (Medved Krajnović, 2010). La hipótesis del orden natural implica que la adquisición de una lengua es predecible, de manera que todos en un nivel global, sin importar la lengua, aprenden ciertas estructuras y reglas al mismo tiempo, porque existen procesos de desarrollo que son similares. La hipótesis del

input supone que la adquisición sucede en situaciones en las que uno está expuesto al *input*¹ que es más difícil por solo un nivel de lo que el aprendiente ya conoce, lo que se presenta en la fórmula “i+1”, donde “i” significa lo que uno ya ha adquirido y “1” las estructuras que son más difíciles de lo adquirido, pero solo por un nivel. El aprendiente puede deducir el significado por el contexto, pero si se supera este nivel y ya no es “i + 1”, el aprendiente no recibirá un *input* satisfactorio porque no lo entenderá (Medved Krajnović, 2010). La hipótesis del filtro afectivo explica qué efecto tienen los factores afectivos en la adquisición de una lengua. A veces, el filtro afectivo puede ser un obstáculo en el proceso de adquisición, lo que depende del aprendiente, de su motivación, de sus deseos, necesidades, lo que implica lo siguiente:

el aprendiente con una motivación alta y con confianza en sí mismo tendrá el filtro afectivo muy bajo y se producirá una adquisición exitosa, mientras que el aprendiente con una motivación baja, con poca confianza en sí mismo, tendrá un filtro muy alto y recibirá muy poco *input*. (Baralo, 2011: 61)

Como podemos ver, del filtro afectivo depende la calidad y la cantidad del *input* que el aprendiente recibe en su proceso de adquisición, aunque Krashen prestaba atención también al factor de la edad, dado que los niños y los adultos aprenden de otra forma, es decir, los adultos prestan más atención a las estructuras y formas, mientras que los niños se dedican más a la comunicación. Si comparamos el biheaviorismo e innatismo con el modelo del Monitor de Krashen, observamos que el modelo de Krashen es más detallado porque presta más atención a diferentes fases en el proceso de adquisición de una L2/LE. Comparando estas tres teorías vemos que Krashen trata de analizar y explicar con más detalle diferentes factores y fases con las que el alumno se cruza al aprender una L2/LE. Pasando por diferentes etapas en el proceso de adquisición de una L2/LE, el alumno crea un sistema que no es ni la lengua materna ni la lengua meta, de lo que vamos a hablar con más detalle en el siguiente capítulo.

¹ El *input* o aducto se refiere a la exposición del aprendiente a la lengua meta, es decir, se trata de datos (orales o escritos) en la lengua meta que el alumno recibe para desarrollar su proceso de aprendizaje.

3. LA INTERLENGUA

En el proceso de la adquisición de una lengua extranjera, el aprendiente desarrolla su propio sistema lingüístico, que no representa ni la LM ni la LE que uno aprende. Este sistema se llama interlengua (IL), concepto introducido por Selinker (1972). La interlengua se desarrolla como el alumno avanza en su proceso de aprendizaje de una L2/LE (Medved Krajnović, 2010). Diferentes factores tienen efecto en el desarrollo de la interlengua del individuo, pero eso nos representa el progreso que el alumno hace en su proceso de aprendizaje (Medved Krajnović, 2010).

Figura 1. La interlengua (Rigamonti, 2006: 22)

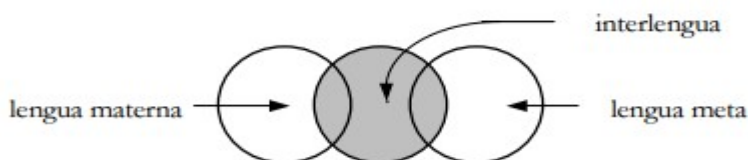


Figura 1.1. Representación gráfica de la interlengua (Selinker 1974)

3.1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

En los años 60 del siglo XX, R. Lado (1964) trató de explicar el proceso de la adquisición de L2/LE, comparando la lengua materna y la lengua meta y creó el análisis contrastivo que se basa en la teoría bihevorista (Medved Krajnović, 2010). Según los bihevoristas, “los errores y las peculiaridades de la lengua de los no nativos se podrían prevenir si se partía de un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto, el de la LM y el de la lengua meta” (Baralo, 2011: 35), dado que para los bihevoristas, como ya se había mencionado antes, el aprendizaje era un conjunto de hábitos aprendidos con muchas repeticiones. Según este modelo, la principal causa de los errores que suceden en una interlengua, son las interferencias que provienen de la LM. Según Gas y Selinker (2008: 96) el análisis contrastivo es una manera de comparar las lenguas para determinar los errores posibles para que se puedan descubrir ciertas similitudes o dificultades de las lenguas, a partir de las que se determinarán contenidos fáciles o difíciles de aprender. Este modelo recibió muchas críticas porque se ha demostrado que no se pueden prever todos los errores comparando los sistemas

de las dos lenguas, ya que los aprendientes hacen errores que no son una simple transferencia de la LM.

3.2. EL ANÁLISIS DE ERRORES

Al contrario del análisis contrastivo, el análisis de errores, introducido por P.Corder (1967, en Alba Quiñones, 2009), presta atención a los errores que cometen los aprendientes en la lengua meta, para que esos errores se usen como guía en los aspectos del aprendizaje que se pueden mejorar y ver dónde hay que trabajar más. El análisis de errores es un modelo que fue introducido por Corder (1967) y en este modelo los errores se valoran como un factor que muestra el conocimiento del aprendiente de una L2/LE. Corder (1967, en Alba Quiñones, 2009) presentó los siguientes pasos para el análisis de errores:

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

Si nos fijamos bien en estos pasos, observamos que los errores producidos se analizan detalladamente y que los investigadores o profesores los pueden usar para determinar el grado del progreso del alumno. Además de eso, les puede ayudar a ver en qué aspectos el alumno tiene dificultades en su proceso de aprendizaje de una L2/LE. Si comparamos el análisis contrastivo y el análisis de errores, podemos ver que el modelo de análisis de errores nos ofrece más información sobre los errores producidos, por lo cual resulta más eficaz que el análisis contrastivo. Es un modelo con el que los profesores de lenguas extranjeras, a través de los errores cometidos por sus alumnos, pueden obtener informaciones necesarias para poder mejorar su enseñanza y guiar a sus estudiantes. Al hablar de los errores, es importante mencionar también la fosilización de errores que “es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada (Baralo, 2011; 45). Las posibilidades de que un error fosilizado ocurra son más grandes en la comunicación oral, porque el aprendiente no tiene suficiente tiempo para analizar sus estructuras producidas, sino que tiene que actuar de manera inmediata, mientras que en las situaciones en las que tiene tiempo para pensar y

controlar el proceso de producción, habrá menos errores, siempre y cuando haya aprendido las reglas.

4. EL VOCABULARIO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA L2/LE

Sabemos que al hablar una lengua, incluyendo la lengua nativa, el repertorio del vocabulario que uno posee es muy importante y, por eso, tiene un rol crucial en el proceso de aprendizaje de LE/L2. A lo largo de la historia, no se prestaba tanta atención al vocabulario por lo cual se aprendía de memoria, a través de listados de palabras, porque se ponía más énfasis a la gramática, es decir, en la forma y la estructura, mientras que hoy en día, el objetivo final es realizar una comunicación exitosa. Para poder realizar una comunicación se necesita la gramática y algunas reglas y estructuras básicas, pero sin el vocabulario, eso no sería posible. Por eso, hoy en día, se presta más atención al vocabulario que en el pasado y se trabaja de forma que se imitan situaciones reales, para que los alumnos no solo memoricen las palabras, sino que también las sepan usar de manera apropiada según las normas y costumbres de una sociedad determinada. Los alumnos, cuyo vocabulario es más amplio, tienen más confianza en sí mismos que los demás, porque saben que si en el proceso de comunicación les sucede que no puedan acordarse de alguna palabra, o forma gramatical, lo podrán explicar de otra forma usando sinónimos o explicaciones y lograrán transmitir el mensaje deseado con éxito.

Antes de elaborar más el tema del vocabulario, es importante definir el término y mencionar la diferencia entre el vocabulario y el léxico. Cuando hablamos del vocabulario, solemos también cruzarnos con la palabra léxico, lo cual nos lleva a la pregunta de si existe alguna diferencia entre ambos términos o simplemente se trata de dos palabras sinónimas. Según Izquierdo Gil (2005:9) el léxico es “el conjunto de unidades léxicas o lexemas que integran el sistema de una lengua determinada”, mientras que el vocabulario es “el conjunto de unidades léxicas que actualiza un hablante o un grupo de hablantes cuando se comunican en esa lengua oralmente o por escrito” (Justicia, 1995 en Izquierdo Gil 2005: 9). Como podemos ver, el léxico y el vocabulario en esta definición se diferencian, y podemos notar que aquí existe cierta diferencia de los términos y también de su uso, pero como en la mayoría de los casos se tratan como palabras equivalentes, en este trabajo tampoco los vamos a diferenciar.

4.1. EL LEXICÓN MENTAL

Para conocer una palabra y saber usarla correctamente, el almacenamiento y procesamiento del vocabulario son muy importantes. Por eso, los neurolingüistas han desarrollado varios modelos para explicar cómo se adquieren, procesan, analizan y usan nuevas palabras (Oster, 2009: 35).

El modelo más conocido es el lexicón mental y como observa Cervero y Pichardo Castro (2000, en San Mateo Valdehíta, 2005:12) es “el conjunto de unidades léxicas que un hablante posee y puede reconocer y utilizar en la comunicación”. El lexicón mental representa informaciones organizadas en categorías y según (Börner y Vogel, 1994: 4 en Oster, 2009: 35) "cada concepto o categoría está asociado a información fonológica y grafemática, morfológica, sintáctica así como semántica". Las categorías son diferentes y varían en el caso de cada persona en particular, porque las informaciones que contiene el lexicón mental dependen de las experiencias acumuladas de una persona. Se trata de informaciones a las que cada uno puede acceder en cualquier momento para realizar una producción exitosa.

Es obvio que el lexicón mental del hablante nativo y del no nativo tiene ciertas diferencias, pero a pesar de eso, se entrelazan. El lexicón mental de un hablante nativo es más amplio dado que se trata de su lengua materna y al aprenderla ocurren procesos diferentes. Sin embargo, al aprender una L2/LE, el aprendiente usa ciertas estructuras o reglas, como ayuda en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Las categorías y la organización de informaciones dentro del lexicón mental de un hablante nativo, no será igual al lexicón mental de otro hablante nativo de la misma lengua, dado que cada persona tiene sus propias experiencias, por lo cual también tiene su propia categorización.

En el aprendizaje de una L2/LE, los conceptos de determinadas palabras en diferentes culturas pueden efectuar la categorización de palabras dentro del lexicón mental. El lexicón mental que se refiere a la adquisición de L2/LE también se llama lexicón mental multilingüe. A pesar de que ambos son a la vez diferentes y similares, se ha logrado determinar ciertas diferencias en comparación con la adquisición de la primera lengua y son las siguientes (Neuner-Anfindsen, 2005 en Oster, 2009: 37):

- El aprendiz de una segunda lengua se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada.
- El *input* que recibe un aprendiz de una segunda lengua es muy distinto al que recibe

un niño que aprende su lengua materna.

- El aprendiz de una segunda lengua ya ha pasado por el aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica.

Como podemos observar, se trata de pocas diferencias básicas, pero también es importante mencionar que en el proceso de creación del lexicón mental es muy importante la frecuencia de las palabras, ya que las palabras más frecuentes se reconocen y reutilizan más fácil que las demás (San Mateo Valdehita, 2005). El lexicón mental de cada individuo puede ampliarse cada día más, según el *input* que recibe. El lexicón mental es como una lista de palabras organizada y estructurada en la mente del individuo, sea el mismo un hablante nativo o no, junto con los significados de esas palabras, a veces con todas las informaciones relevantes y completas, otras veces, solo con algunos elementos. En el lexicón mental se suelen distinguir dos tipos del vocabulario: el vocabulario productivo y receptivo.

4.2. EL VOCABULARIO RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

En el capítulo del lexicón mental hemos mencionado que existe una diferencia entre el vocabulario productivo y receptivo. El vocabulario productivo o también denominado el vocabulario activo es el tipo del vocabulario que uno usa al producir enunciados. Como observa San Mateo Valdehita (2013:3) el conocimiento productivo de una unidad léxica notamos:

“cuando somos capaces de pronunciarla o escribirla correctamente, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad”.

Como podemos ver en esta definición, se trata del vocabulario que el aprendiente usa en la expresión oral o escrita, en las que produce oraciones y usa el vocabulario. A diferencia del vocabulario productivo, el vocabulario receptivo, también denominado como vocabulario pasivo, es el tipo de vocabulario que el hablante percibe e interpreta en los enunciados. Según San Mateo Valdehita (2013:3), tenemos el conocimiento receptivo de una palabra cuando:

“somos capaces de reconocerla al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer”.

Mientras que el vocabulario productivo se realiza a través del habla y la escritura, las informaciones que pertenecen al vocabulario receptivo se realizan a través de la lectura y al

escuchar algo. Según estas dos definiciones, podemos ver que el vocabulario productivo y el vocabulario receptivo tienen ciertas diferencias. A pesar de esto, no se trata de dos sistemas separados, porque mutuamente se complementan. Incluso, Melka (1997, en Palapanidi, 2013: 3) considera que “la distancia entre los dos tipos de conocimientos se deben interpretar como diferentes grados de familiaridad”. Sin embargo, a pesar de la conexión entre el vocabulario productivo y receptivo, el vocabulario receptivo es mucho más amplio que el productivo, ya que un hablante no usa del todo el repertorio del vocabulario que percibe, a pesar de entender su significado. Es importante mencionar que, en esta distinción, el grado de conocimiento juega un rol muy importante. Si el hablante no se siente seguro al usar cierta palabra o quizás no sabe cómo usarla, tomando en cuenta las situaciones en las que se encuentra, las estructuras gramaticales en las que se puede usar una determinada palabra, el registro, la frecuencia, etc., probablemente no la va usar en su producción a pesar del conocimiento del significado.

4.3. EL VOCABULARIO INCIDENTAL E INTENCIONAL

Una lengua, sea esta una lengua materna o lengua extranjera, se aprende de manera intencional e incidental. Sabemos que el aprendizaje formal de una lengua es intencional, ya que empezamos a estudiar la lengua extranjera con la intención de aprenderla y por lo tal, aprendemos todos los contenidos con la intención de memorizar, retener y reusar lo más que podemos. Aprender palabras nuevas de manera intencional significa ser consciente de lo que estamos aprendiendo y memorizar cosas a propósito (Agustín Llach, 2013). Este tipo de aprendizaje es mucho más eficaz que el incidental, y también la mayoría de aprendientes de LE/L2 aprende y amplía el vocabulario de esta manera, ya que de manera intencional podemos memorizar muchas informaciones nuevas.

A diferencia del aprendizaje intencional que es consciente, el aprendizaje incidental es un proceso inconsciente, que “ocurre como consecuencia circunstancial de otra actividad cuyo objetivo no es el aprendizaje del vocabulario” (Agustín Llach, 2013: 2). A pesar de la eficacia y del uso extenso del aprendizaje intencional, el aprendizaje incidental también está muy presente en el aprendizaje de una LE/L2, porque es imposible aprender una lengua por completo de manera intencional. El vocabulario incidental es el “vocabulario que el alumno incorpora a su almacén léxico como resultado de la realización de otra actividad, que no va

directamente dirigida a favorecer dicho aprendizaje léxico de manera específica (Agustín Llach, 2013: 2)". Leyendo o escuchando adquirimos palabras nuevas sin intención de hacerlo a través de diferentes tipos de actividades que practicamos en el aula.

Existen tres hipótesis sobre el aprendizaje incidental:

1. la hipótesis del *input* de Krashen (Krashen, 1989; en Agustín Llach, 2013),
2. la hipótesis del *output* de Swain (Swain, 1985; en Agustín Llach, 2013) y
3. la hipótesis de la carga de implicación de la tarea de Laufer y Hulstijn (2001; en Agustín Llach, 2013).

Según la hipótesis el *input* de Krashen, el aprendiente aprende y adivina el significado de nuevas palabras a través del contexto en el que las palabras se encuentran (ej: durante la lectura de algún texto), siempre y cuando el *input* es comprensible². También, si el aprendiente se encuentra con estas mismas palabras en otras actividades, “podrá mejorar su retención del significado y también expandirlo”(Agustín Llach, 2013: 2).

Swain (1985) creó la hipótesis del *output* como respuesta a la hipótesis del *input* de Krashen. Según ésta hipótesis, el *input* es un factor clave en el aprendizaje de una LE/L2, pero no es suficiente para una producción de enunciados exitosa. Eso significa que el alumno a veces “puede darse cuenta de la distancia entre el mensaje o el significado que quiere transmitir”(Agustín Llach, 2013: 2). Podemos observar que el *output* también juega un rol muy importante en el proceso del aprendizaje de una LE/L2, ya que el *input* no se convierte por completo en el *output*. Por eso, para Swain, es importante que el alumno sea consciente de lo que sabe y de lo que no sabe para poder encontrar informaciones que necesita para ampliar y saber usar su conocimiento lingüístico, por lo cual estas dos hipótesis se complementan (Agustín Llach, 2013). La tercera hipótesis, y la más reciente, la hipótesis de la carga de implicación de la tarea de Laufer y Hustijn (2001), sugiere que la implicación del alumno en la tarea, igual que el grado de la implicación, dirigen el éxito en el proceso de aprendizaje de una LE/L2. Según esta hipótesis, las tareas y las actividades que exigen más empeño y esfuerzo, en las que el alumno tiene que trabajar más, darán como resultado un aprendizaje más duradero y permanente. Sin embargo, los resultados no dependen solamente de las tareas

² El *input* comprensible se refiere al grado de conocimiento que representa la fórmula »i+1«, que ya hemos explicado en los primeros capítulos de este trabajo.

y de las actividades, sino también de la motivación y el interés del alumno, porque de eso depende el esfuerzo que el alumno pondrá en resolver una tarea.

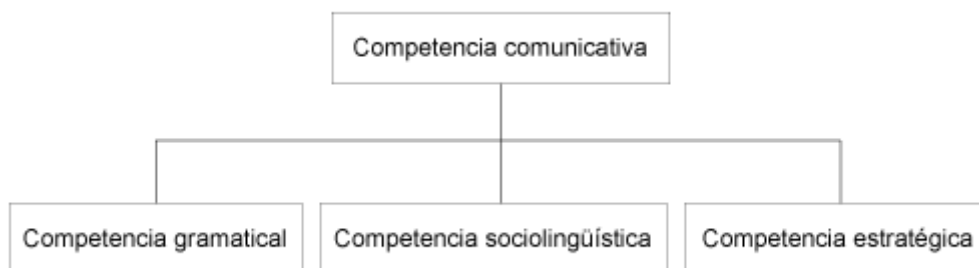
Al final de este capítulo, podemos concluir que aprender el vocabulario de manera intencional resulta ser muy eficaz, pero no es el único modo en el que se usa, ya que también adquirimos palabras nuevas de manera incidental, y a pesar de que ambos métodos parecen contrarios, en realidad, se complementan.

5. LA COMPETENCIA LÉXICA DEL APRENDIENTE DE UNA L2/LE DENTRO DEL MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Al aprender una L2/LE, los alumnos necesitan usar varias competencias para que el aprendizaje sea exitoso. En el campo de la adquisición de una L2/LE se pone mucho énfasis en la competencia comunicativa que es una habilidad para poder comunicarse. Según Oxford (1990), algunas personas entienden el término de manera equivocada, ya que al oír el término comunicación piensan en el habla, pero también puede significar algo escrito y el uso de las cuatro destrezas.³

Al principio, Chomsky (1965) diferenció dos términos; la competencia y la actuación, según él, la competencia representa el conocimiento lingüístico de un hablante, mientras que la actuación representa la utilización de ese conocimiento en situaciones reales y concretas. Existen varios modelos que dividen la competencia comunicativa en subcategorías, es decir subcompetencias y uno de ellos, es el modelo de Canale y Swain (1980. 1981; en Cenoz Iragui, 2008) que al principio dividen la competencia comunicativa en tres partes: la gramatical, la sociolingüística y la estratégica como podemos ver en la figura abajo.

Figura 2. El Modelo de Canale y Swain (Canale y Swain, 1980., 1981. en Cenoz Iragui, 2008)



Como podemos ver, al principio eran tres subcategorías de la competencia comunicativa, pero tres años después, Canale (1983) lo modificó un poco y desde entonces tenemos también la competencia discursiva que forma parte de este modelo. La competencia gramatical se refiere a la competencia lingüística, que incluye el léxico, la sintaxis, la morfología, la fonología, y la semántica, en general, los conocimientos que uno necesita para poder entender el significado de las oraciones. La competencia sociolingüística implica las habilidades de saber usar la lengua de manera apropiada dentro de cierta sociedad, tomando en cuenta las costumbres, las

³ La destreza es la capacidad o habilidad para el uso de una lengua y en el aprendizaje de L2/LE existen cuatro destrezas; escuchar, hablar, leer y escribir.

normas de cortesía, etc., mientras que la competencia discursiva representa el dominio que el aprendiente posee para poder conectar y combinar un texto en una unidad, tomando en cuenta la cohesión y la coherencia. La competencia estratégica es una combinación de “estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980: 30 en Cenoz Iragui 2008).

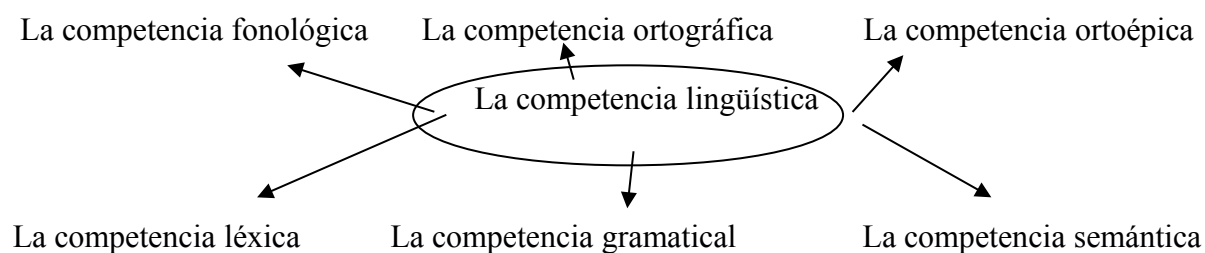
El segundo modelo, que también es el modelo en el que vamos a basar este trabajo, es el modelo del Marco Común Europeo de Referencia (2002, en adelante MCER), que divide las competencias en dos categorías; las competencias generales del individuo y la competencia comunicativa. Según el MCER, “las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender” (MCER, 2002:11). Esto significa que los conocimientos de la vida diaria que un aprendiente tiene, los conocimientos de otras culturas, religiones, etc., también tienen cierta importancia en el proceso de aprendizaje de una L2/LE, ya que se entrelazan con los conocimientos de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se divide en tres subcategorías; lingüística, sociolingüística y pragmática (MCER, 2002). Las competencias sociolingüísticas se refieren a los conocimientos culturales sobre la sociedad en la que se usa la lengua que uno aprende, tomando en cuenta las normas de cortesía, dialectos, acentos, diferentes formas de registro o las expresiones de sabiduría popular (MCER, 2002). Al hablar de las competencias pragmáticas, hablamos de los conocimientos que un aprendiente tiene para poder realizar las tareas comunicativas, como podemos ver a continuación:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»)
 - b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»)
 - c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»)
- (MCER, 2002: 120)

Al hablar de la competencia lingüística, es importante mencionar que no hay persona que hable perfectamente una lengua, ya que las lenguas se desarrollan cada día, por lo cual se determinan modelos como este, para que el aprendiente pueda dominar lo mejor posible una lengua. La competencia lingüística se divide en seis categorías; la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.

Figura 3. El esquema de la competencia lingüística, fuente: original



Según estas categorías, el aprendiente tiene que conocer las palabras y entender su significado, conocer las estructuras gramaticales y las reglas, saber escribir y pronunciar las palabras correctamente, etc. Dado que el tema de nuestro trabajo es el vocabulario, es importante destacar la competencia léxica que forma parte de la competencia lingüística.

5.1. LA COMPETENCIA LÉXICA

Como observa Jiménez Catalán (2002), resulta difícil determinar cuando apareció el término “competencia léxica”, pero entre los primeros intentos que trataron este tema se considera el intento de Richards (1976), pero es importante mencionar que no usa el término la competencia léxica, sino el de “la expresión de conocer una palabra” (Jiménez Catalán, 2002:152). Hablando del término de la competencia léxica, vamos a destacar que no todos los investigadores usan ese término; algunos usan "conocimiento de una palabra, conocimiento del vocabulario, conocimiento léxico, competencia semántica, y competencia léxica" (Jiménez Catalán, 2002:155). Como podemos observar, el tema de la competencia léxica es un tema complejo y para entenderlo mejor vamos a mostrar los componentes de la misma.

5.1.1. Componentes y dimensiones de la competencia léxica

Durante años, varios autores (Bloomfield, 1993), (Neumann, 1964), De Saussure (1980) y otros, trataban de definir la palabra e incluso los intentos contemporáneos de dar una definición detallada sobre este término tienen sus raíces en los intentos antiguos. Sin embargo, hasta hoy en día no se ha dado una definición completa y detallada. Tal como observa Izquierdo Gil (2005:9) la palabra es "la secuencia de letras limitada a cada lado por un espacio

en blanco o un signo de puntuación con uno o varios significados". A pesar de esta definición, en realidad resulta difícil dar una definición completa y correcta de la palabra. Al hablar del término “palabra”, también es importante aclarar en qué consiste una palabra. Como observa Nation (2001), en un nivel general, saber una palabra significa conocer la forma de la palabra, el significado y el uso, lo cual representa las tres dimensiones de la competencia léxica. En la siguiente tabla podemos ver la clasificación de Nation (2001) de los tres factores mencionados del conocimiento de la palabra.

Figura 4. Componentes del conocimiento de la palabra (Blake, Zyzik, 2016:61)

¿Cuántas palabras hay que saber?

Tabla 3-1. Áreas de conocimiento léxico (adaptado de Nation 2001)

Áreas de conocimiento de una palabra	¿Qué información incluye ese conocimiento?
Forma <ul style="list-style-type: none"> • la forma escrita • la forma oral • la morfología 	¿Cómo se escribe la palabra? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cuál es la estructura interna de la palabra (raíz, sufijos, prefijos, etc.)?
Significado <ul style="list-style-type: none"> • la forma y el significado • el concepto y los referentes • las asociaciones 	¿Cuál es el significado referencial de esta palabra? ¿Cuál es el sentido de la palabra? ¿Cuáles son las palabras que se relacionan con esta? ¿Qué otras palabras se podrían usar en su lugar?
Uso <ul style="list-style-type: none"> • la función gramatical • las combinaciones posibles • el registro y la frecuencia 	¿En qué estructuras gramaticales ocurre esta palabra? ¿Qué palabras se combinan con esta? ¿En qué contextos se puede usar esta palabra? ¿Cuán frecuente es?

Según el ejemplo en la tabla, vemos que Nation (2001) destaca tres factores principales del conocimiento de la palabra y describe las informaciones que contiene este conocimiento. El primer factor es la forma que puede representar la forma escrita, oral o la morfología. Al hablar del conocimiento de la forma escrita de una palabra es necesario saber cómo se escribe una determinada palabra. Conocer la forma oral de una palabra significa saber cómo se pronuncia, mientras que el conocimiento morfológico abarca el conocimiento de la estructura de la palabra. Conocer una palabra en el nivel de significado implica conocer el significado de la palabra, el sentido, conocer otras palabras que se asocian con la misma para poder reemplazarla, como por ejemplo las asociaciones de una palabra determinada. Conocer el uso de una palabra implica saber su función gramatical, el registro y la frecuencia para poder determinar las estructuras gramaticales en las que se usa una palabra y el contexto en el que se puede usar según las normas de la sociedad determinada.

Como podemos observar, conocer una palabra implica saber muchas informaciones en varios niveles. Cuando el alumno aprende una palabra nueva, no memoriza por completo todos los aspectos mencionados. Por eso, no todos dominan de la misma manera las mismas palabras, ya que el dominio de una palabra determinada depende de lo mucho o poco que el alumno la haya memorizado. Es obvio que si conoce solamente la ortografía y reconoce la palabra al oírla pero no conoce el registro en el que se usa, tendrá menos dominio que aquel alumno que sí conoce el registro de uso y otros componentes. Al observar los componentes que representan el dominio de una palabra, podemos concluir que el conocimiento de una palabra es un proceso complejo que implica el aprendizaje en varios aspectos.

La competencia léxica dentro del MCER (2002), abarca el vocabulario de una lengua, como palabras aisladas, los modismos, frases hechas, refranes, metáforas, etc. Dentro de la competencia léxica, el aprendiente de una L2/LE tiene que tener cierto dominio del vocabulario de la lengua meta para poder entender y producir enunciados. Para tener ese dominio que necesita para participar activamente en la lengua meta, tiene que conocer la polisemia (cuando una palabra puede tener más de un significado), la sinonimia (cuando una palabra se puede sustituir por otra similar sin que cambie el significado), la antonimia (palabras con significados opuestos). Además de lo mencionado, tiene que ser consciente de que también el sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio que forman parte de la clase abierta de palabras, junto con los artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales,

preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones que son elementos gramaticales y pertenecen a la clase cerrada de palabras, forman parte de la competencia léxica. (MCER, 2002: 108).

El alumno tiene que ser consciente de que todos los grupos de palabras mencionados, por pequeños que parezcan, forman parte de la competencia léxica y que para ser competente en la misma, tiene que dominarlas, por lo menos en un nivel básico si quiere tener una comunicación exitosa. Tener competencia léxica significa saber usar el vocabulario de la lengua meta, de manera adecuada, tomando en cuenta diferentes factores como el uso de diferentes registros, la jerga, expresiones coloquiales, modismos, metáforas, etc., en niveles como C1 y C2, mientras que en los niveles principiantes basta con saber desenvolverse en situaciones cotidianas con un vocabulario básico. En la siguiente tabla podemos ver, según el MCER (2002), cómo es el vocabulario del aprendiente en el determinado nivel, es decir, qué debería saber en cada nivel, desde A1 hasta C2.

Tabla 1. Competencia léxica. Riqueza de vocabulario (MCER, 2002:109).

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	<p>Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.</p> <p>Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.</p>
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Como podemos ver, en los niveles A1 y A2 se requiere un nivel básico del conocimiento del vocabulario para desenvolverse en situaciones sencillas, usando frases cortas, basta solo con poder decir lo esencial para realizar una comunicación básica. En los niveles B1 y B2, el vocabulario ya es más amplio y el aprendiente puede desenvolverse en situaciones más concretas y realizar una comunicación exitosa de algún tema específico. A pesar de esto, puede haber cierta inseguridad en el habla o vacilaciones porque todavía no tiene del todo dominado el vocabulario específico y le pueden faltar palabras para expresarse. En los niveles C1 y C2 vemos que tiene un buen conocimiento del vocabulario, que ya es bastante amplio porque conoce expresiones coloquiales, jerga, modismos, diferentes dialectos, etc. Los aprendientes en estos niveles hablan de manera fluida, con mucha seguridad. Pueden hablar de temas muy específicos, usando el vocabulario técnico y realizar una comunicación exitosa sin vacilaciones.

En la tabla que aparece más abajo podemos ver el dominio del vocabulario que los aprendientes deben tener según el MCER.

Tabla 2. Competencia léxica. Dominio del vocabulario (MCER, 2002:109)

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Observamos que en los niveles A1 y A2, el aprendiente no necesita tener muy buen dominio del vocabulario, ya que apenas empieza a aprender una lengua y es lógico que aún no tenga

un repertorio amplio, por lo cual en estos dos niveles es suficiente con tener el dominio básico para las situaciones cotidianas. En los niveles B1 y B2 ya tiene el dominio suficiente alto para poder hablar sobre temas específicos, aunque a veces le pueden faltar palabras, lo que recompensará con algún sinónimo. Puede cometer varios errores al expresarse, pero eso al final no afectará a la comunicación. Los niveles C1 y C2 representan un dominio excelente de las palabras, sin problemas de comunicación, aunque a veces pueden cometer pequeños errores, pero nada grave, lo que implica que un hablante con nivel C2 puede tener el mismo dominio que un hablante nativo. Analizando estos dos modelos, podemos notar que los alumnos progresan, aprendiendo nuevas palabras que luego los llevarán a una comunicación exitosa a nivel de un hablante nativo.

6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE/L2

Cada individuo tiene su propio modo de aprender una lengua, usa ciertos pasos para aprender o adquirir informaciones nuevas para luego utilizarlas, y esos pasos o métodos que cada uno usa para alcanzar su objetivo en el proceso de aprendizaje se llaman estrategias. Existen varias definiciones y clasificaciones de diferentes autores de las estrategias de aprendizaje de lenguas, por lo cual no existe una definición definitiva.

Figura 5. Las definiciones de las estrategias de aprendizaje, Pérez Barriga (2013:15)

Autores	Definiciones de estrategias de aprendizaje
J. Rubin (1975, 1987)	Las técnicas o mecanismos que un alumno puede usar para adquirir conocimientos de una segunda lengua. "Lo que los alumnos hacen para aprender y controlar su aprendizaje" (1987:19)
J.M. O'Malley y A.U. Chamot (1990)	Las estrategias de aprendizaje son "unos pensamientos o comportamientos especiales de los que los individuos se sirven para comprender, aprender o retener información nueva".
C.E. Weinstein y R.E. Mayer (1986)	"La forma en que el alumno selecciona, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos."
E. Tarone (1981)	Las estrategias de aprendizaje son "intentos de desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta".
R. Oxford (1990)	"... las operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información". "Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones".
D.F. Dansereau (1985)	pensamientos o comportamientos específicos que los alumnos usan para que les ayuden a captar, retener y/o emplear la información
H.H. Stern (1992)	Estrategia de aprendizaje: los alumnos se implican en actividades para conseguir ciertas metas, ... una selección de procedimientos, ... alguna forma de planificación a largo plazo.
A. Cohen [1998]	"las estrategias se pueden definir como los procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden resultar en acciones para mejorar el aprendizaje o el uso de una ... lengua, a través del almacenamiento, la retención, el recuerdo y la aplicación de la información sobre esa lengua" [1998: 4].

Según estas definiciones, podemos observar que el uso de varias estrategias de aprendizaje favorece al alumno en su proceso, para que sea más eficaz y fácil. No obstante, a veces los aprendientes no son conscientes de la cantidad de estrategias que usan, por lo cual es importante enseñar las estrategias. Al pensar que no existe una estrategia universal y que es

importante enseñar estrategias de aprendizaje a nuestros alumnos para que su aprendizaje sea mejor y más eficaz, también tenemos que tomar en cuenta diferentes factores como la edad, el nivel del curso, la motivación, la cultura, etc. Es importante tomar en cuenta los factores mencionados porque de ello depende qué estrategias el alumno va a usar.

6.1. HISTORIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

En los años 70 había muchos intentos de tratar de definir y clasificar las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Las investigaciones que se llevaban a cabo en esa época han mostrado que los alumnos exitosos usan diferentes estrategias para aprender, a diferencia de los alumnos menos exitosos. Stern (1975) introdujo diez estrategias de mayor importancia en el proceso de aprendizaje de una LE/L2, mientras que Rubin (1981) divide las estrategias en dos categorías; las estrategias directas e indirectas. (Madej, 2012:3). Los intentos de dar una definición y clasificación de las estrategias en los años 70, eran en un nivel muy general, pero a pesar de eso, contribuyeron al desarrollo posterior de este campo, en el que luego se hicieron varias investigaciones sobre el tema.

En los años 80 había más investigaciones sobre el tema y se crearon clasificaciones que son reconocidas también hoy en día. Tomando en cuenta que el tema de las estrategias de aprendizaje es muy amplio, hay varias clasificaciones, por lo cual vamos a presentar las dos más conocidas y aceptadas; la de O'Malley y Chamot (1990) y de Oxford (1990). O'Malley y Chamot (1990) dividen las estrategias en tres grupos: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y las estrategias socioafectivas, y cada grupo tiene sus estrategias. Las estrategias metacognitivas representan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, ayudan a planear y organizar las actividades para el aprendizaje, pero también sirven como una herramienta útil para la autoevaluación. Las estrategias cognitivas están relacionadas con los contenidos de la clase, para una manipulación mental del contenido y el conocimiento, mientras que las estrategias socioafectivas implican diferentes maneras de interacción con otra persona para mejorar diferentes aspectos del aprendizaje (Madej, 2012).

Una de las clasificaciones más conocidas y aceptadas es la de Oxford (1990, en Santos Gargallo, 1991). Oxford divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: las

estrategias directas e indirectas que, a su vez, se dividen en subcategorías como podemos ver en la tabla siguiente:

Figura 6. Estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) en Santos Gargallo, 1991:41

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
Estrategias Directas	Estrategias Indirectas
DE MEMORIA (Para retener y acordarse de las nuevas informaciones) 1. Crear asociaciones mentales 2. Asociar imágenes y sonidos 3. Dar respuestas físicas	METACOGNITIVAS (Para coordinar el proceso de aprendizaje) 1. Delimitar lo que se va a aprender 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender 3. Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones
COGNITIVAS (Para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje) 1. Practicar los contenidos comunicativos 2. Codificar y decodificar mensajes 3. Analizar y razonar 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla	AFECTIVAS (Para regular las emociones) 1. Reducir la ansiedad 2. Animarse 3. Controlar las emociones
COMPENSATORIAS (Para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación) 1. Adivinar el sentido 2. Resolver problemas de comunicación (Estrategias de comunicación)	SOCIALES (Para que el estudiante aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto) 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones 2. Interactuar con hablantes nativos y hablante no nativos. 3. Empatizar con los demás

Como podemos observar, las estrategias directas se dividen en estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias, mientras que las indirectas se dividen en metacognitivas, afectivas y sociales. A diferencia de la clasificación anterior de O'Malley y Chamot (1990), podemos notar que la clasificación de Oxford (1990) es más detallada con más divisiones concretas. Las estrategias directas están relacionadas con el uso de la lengua a través de la memorización, procesos cognitivos y compensatorios. Usando las estrategias directas, el aprendiente memoriza, organiza y adivina contenidos nuevos para luego poder reusarlos. Por otro lado, las estrategias indirectas controlan, analizan y evalúan el mismo proceso del aprendizaje, tomando en cuenta las emociones o factores sociales.

6.2. ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

A lo largo de la historia, cuando no se prestaba mucha atención al aprendizaje del vocabulario, el mismo se aprendía a través de listados de palabras. Las estrategias dependen de diferentes factores, por lo cual suelen ser muy individuales. A nivel general, puede haber tres tipos: las estrategias visuales, auditivas y kinésicas, dependiendo de las preferencias del alumno.

A diferencia de las estrategias de aprendizaje, en general, el campo de las estrategias del aprendizaje de vocabulario no es tan explorado y con muchas clasificaciones, sin embargo, hay varias investigaciones que se dedicaron a este tema. Varios autores como Gu y Johnson (1996), Schmitt (1997), Nation (2001) y otros han propuesto su taxonomía. La clasificación más conocida es la de Schmitt (1997) que es una ampliación de la clasificación de Oxford (1990). Schmitt (1997) divide las estrategias en dos grandes grupos: las estrategias para averiguar el significado de una palabra y las estrategias para consolidar una palabra ya conocida. Estas dos grandes categorías tienen sus subcategorías; las estrategias se dividen en metacognitivas (MET), cognitivas (COG), sociales (SOC), de determinación (DET) y de memorización (MEM). Al analizar esta lista de estrategias, observamos que son bastante detalladas y cada individuo que una vez ha estudiado una lengua extranjera, podrá encontrar algunas que ha usado, sea de manera consciente o inconsciente.

En el primer grupo, las estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva, podemos encontrar las estrategias de determinación y sociales. Las estrategias de determinación (DET) representan las estrategias que el aprendiente usa para descubrir el significado de una palabra nueva, usando diferentes tipos de diccionarios, analizando las oraciones, adivinando según el contexto, o usando su conocimiento sobre el sistema lingüístico para determinar el significado por sí mismo. Por otro lado, las estrategias sociales (SOC) ayudan al aprendiente a descubrir el significado con la ayuda de otras personas, como profesor o compañeros, por lo cual el aprendiente pregunta al profesor por la traducción a su lengua materna, sinónimos, oraciones que contienen palabras nuevas, o simplemente, preguntado a sus compañeros por el significado de la palabra.

El segundo grupo de la lista, las estrategias para consolidar una palabra ya conocida, representan una lista más larga que la anterior. Entre estas también se encuentran las estrategias sociales (SOC), que incluyen trabajo en grupos o quizás la interacción con un

hablante nativo. Las estrategias de memoria (MEM) representan la memorización de palabras a través de sinónimos, antónimos, uso de palabras en oraciones nuevas, analizando la ortografía o fonología, usando mapas semánticos, parafraseando o usando expresiones idiomáticas. Las estrategias cognitivas (COG) se basan en la repetición oral o escrita, creación de listas de palabras o diccionarios propios, o escuchando. Las estrategias metacognitivas (MET) se refieren al análisis del propio proceso del aprendizaje, usando estrategias como autoevaluación o auto reflexión sobre qué elementos se podrían mejorar en el proceso del aprendizaje. La lista completa de Schmitt (1997, en Madej 2012) la podemos ver en la figura abajo:

Figura 7. Las estrategias del aprendizaje del vocabulario, Schmitt (1997) en Madej (2012:121,122)

GRUPO DE ESTRATEGIAS
A. Estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva
DET Analizar la parte de la oración DET Analizar afijos y raíces DET Buscar cognado en L1 DET Analizar dibujos, fotografías o gestos disponibles DET Adivinar el contexto textual DET Diccionario bilingüe DET Diccionario monolingüe
SOC Preguntar al profesor por la traducción a la L1 SOC Preguntar al profesor por paráfrasis o sinónimo de la palabra nueva SOC Preguntar al profesor por una oración que contenga la palabra nueva SOC Preguntar a los compañeros de clase el significado SOC Descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo
B. Estrategias para consolidar una palabra una vez que ya ha sido encontrada
SOC Estudiar y practicar el significado en grupo SOC Interactuar con nativo-hablantes
MEM Estudiar una palabra con la representación pictórica de su significado MEM Conectar la palabra a una experiencia personal MEM Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos MEM Usar mapas semánticos MEM Usar escalas para adjetivos que tienen gradación MEM Usar la palabra nueva en oraciones MEM Agrupar juntas las palabras con una historia MEM Estudiar la ortografía de una palabra MEM Estudiar el sonido de una palabra MEM Decir la palabra nueva en voz alta mientras se estudia MEM Usar el método de palabras clave (<i>Keyword Method</i>) MEM Recordar afijos y raíces

MEM Recordar la parte de la oración MEM Parafrasear el significado de la palabra MEM Usar cognatos para estudiar MEM Aprender juntas las palabras de una expresión idiomática
COG Repetición verbal COG Repetición escrita COG Listas de palabras COG Tarjetas con representaciones (<i>flash cards</i>) COG Tomar notas en clase COG Usar la selección de vocabulario en el libro de texto COG Escuchar cinta con lista de palabras COG Poner etiquetas en inglés sobre los objetos físicos COG Tener un cuaderno de vocabulario
MET Usar los medios en inglés (películas, canciones, noticieros, etcétera) MET Examinarse uno mismo con pruebas de vocabulario MET Continuar estudiando la palabra con el transcurso del tiempo

Las investigaciones han mostrado que las estrategias han resultado ser una herramienta útil para aprender pero su eficacia puede depender de varios factores, como el dominio de la lengua del aprendiente, la cultura, la motivación, los motivos para aprender una LE/L2, pero también la naturaleza de la lengua meta (Schmitt 2000: 133).

6.3. INVESTIGACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO

Como ya hemos mencionado en los capítulos anteriores, en los últimos años se ha empezado a prestar más atención a la importancia del vocabulario en el aprendizaje de LE/L2, por lo cual han surgido varias investigaciones respecto a este tema, que se basan en las taxonomías de diferentes autores.

La investigación longitudinal de Cohen y Aphek (1981), mostró que, según los resultados, los estudiantes simplemente trataban de memorizar las palabras que no conocían. O'Malley (1985) averiguó que la repetición es la estrategia más usada por los estudiantes de una LE/L2, mientras que Horwitz (1988) descubrió que la mayoría de los estudiantes de una LE/L2 está de acuerdo o completamente de acuerdo que la parte más importante en el aprendizaje de una LE/L2, es la adquisición del vocabulario (Schmitt 1997).

Schmitt (1997) realizó una investigación entre seiscientos estudiantes japoneses de diferentes niveles (escuela primaria, escuela secundaria, universidad o aprendientes adultos) sobre qué

estrategias usan y cuáles consideran como útiles. Los resultados de esta investigación han mostrado que el uso de diccionarios bilingües, la repetición escrita u oral y las estrategias que están centradas en la forma de las palabras han sido las más usadas. Sin embargo, los resultados variaban según el nivel de dominio del aprendiente (Schmitt, 2000).

Como podemos ver, diferentes autores llegaron a diferentes, y, al mismo tiempo similares conclusiones con sus investigaciones. Sin embargo, hay que tomar en cuenta los diferentes factores y también las diferentes taxonomías usadas en las investigaciones. En el uso de una variedad de estrategias influyen diferentes factores, como la edad, el nivel del dominio de la lengua meta, la cultura, el ámbito del aprendizaje, la motivación, etc. Algunos de los factores juegan un rol más importante que los demás, pero sin embargo, el uso de las estrategias de aprendizaje depende de ello. Incluso, a veces puede pasar que algunos aprendientes se niegan a usar las estrategias de aprendizaje por diferentes motivos. Además de los factores mencionados, la frecuencia de las palabras también juega un papel importante. Nation (1994) en Schmitt (1997) destaca la importancia de enseñar las estrategias cuando se trata de palabras con baja frecuencia, ya que las palabras de alta frecuencia las aprenderán más fácil, mientras que las de frecuencia baja, no. Es importante enseñar y concienciar las estrategias de aprendizaje entre nuestros alumnos, porque como hemos visto, facilitan y mejoran el proceso de aprendizaje. Además, para saber qué estrategias enseñar, primero tenemos que saber qué piensan los aprendientes, qué estrategias consideran útiles y qué estrategias usan en mayor parte.

En cuanto a la investigaciones relacionadas con E/LE, la investigación de Fernández Alonso (2008) tuvo tres objetivos: ofrecer una evidencia de que los estudiantes japoneses de inglés y español utilizan las mismas estrategias léxicas, descubrir qué estrategias no conocen y cuáles son sus reacciones ante las mismas (Fernández Alonso, 2008). Las hipótesis de esta investigación eran las siguientes: los estudiantes japoneses de español podrían usar las mismas estrategias léxicas que los estudiantes japoneses de inglés; existe la posibilidad que no conozcan algunas estrategias de la taxonomía de Schmit (1997); puede que no usen todas las estrategias, dado que no las conocen; puede que incorporen en su aprendizaje las nuevas estrategias léxicas que serán presentadas en la clase (Fernández Alonso, 2008). En esta investigación se hicieron dos encuestas; la primera fue una traducción al español de la clasificación de Schmitt (1997) en la que tuvieron que marcar cuáles conocían y cuáles usan; en la segunda encuesta, que fue realizada semanas después, tenían que valorar la experiencia,

y marcar qué estrategias nuevas usarían en el futuro (Fernández Alonso, 2008). En la primera encuesta participaron 23 estudiantes japoneses de nivel B1 y en el grupo había 15 mujeres y 8 hombres, entre 25 y 70 años. En la segunda encuesta participaron 20 estudiantes, por no haber asistido a todas las clases y por no conocer las nuevas estrategias. En cuanto a los resultados de la primera encuesta sobre las estrategias léxicas que usan con más frecuencia, las estrategias de repetición oral y de repetición de manera escrita, eran la más usadas con un 91.3%. Con un porcentaje más pequeño, pero aún bastante alto para encontrarse en la tabla de las estrategias más usadas, fueron las siguientes: estudiar la ortografía, usar la sección de vocabulario del libro de texto con un 86.9%, usar la palabras nuevas en frases con un 78.2%, listas de palabras y estudiar el sonido de la palabra con un 69.5%. En cuanto a las estrategias desconocidas eran las siguientes: método *Keyword*, método Loci, método Peg, perfilar el contorno de una palabra, distribuir espacialmente las palabras con un 100%. Analizando los resultados de la segunda encuesta, en la que tenían que marcar las estrategias nuevas que planean usar en el futuro, un 75% eligió el método *Keyword* y siguieron las siguientes estrategias: subrayar la primera letra de una palabra (70%), agrupar las palabras (60%), método Loci (55%), método Peg (45%), perfilar el contorno de una palabra y subrayar la primera letra de una palabra (20%). Comparando los resultados del estudio con las hipótesis, se ha demostrado que los estudiantes de español usan las mismas estrategias que los estudiantes de inglés para la consolidación de las palabras, que es cierto que desconocen algunas estrategias, pero también que después conocer las nuevas estrategias están dispuestos a emplearlas en su aprendizaje. Todos los participantes, excepto uno, tienen la intención de utilizar las estrategias nuevas en el futuro.

En la investigación de García Giménez (2008) se realizaron una serie de encuestas sobre el componente léxico a los alumnos y profesores de E/LE en Alicante para observar cuáles son sus principales estrategias de enseñanza y aprendizaje del vocabulario, si lo consideraban como un componente importante dentro de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si están de acuerdo en cómo presentan los manuales el vocabulario. En las encuestas participaron 10 de las principales academias de E/LE de la ciudad de Alicante en las que fueron escogidos 5 profesores de cada una de ellas y a tres alumnos de cada uno de los niveles [elemental (A1, A2), intermedio (B1, B2) y superior (C1, C2)], por lo que se obtuvo una muestra de 50 profesores y 90 alumnos (30 de nivel elemental, 30 de intermedio y 30 de superior), (García Giménez, 2008).

El análisis de los resultados sobre las estrategias individuales que usan los estudiantes de E/LE muestra que en el nivel elemental los estudiantes usan menor número de estrategias, y entre las que sí usan se encuentran la elaboración de listas individuales de unidades léxicas y la búsqueda en el diccionario. Los estudiantes justifican el uso de estas estrategias con el miedo de hablar con un hablante nativo, o ver la televisión o contenidos en español, ya que su nivel de lengua es bajo y creen que no van a entender el contenido. En cambio, los estudiantes en el nivel superior tienen más confianza, por lo que usan estrategias como la comunicación con hablantes nativos, ver la televisión y leer en español. Los estudiantes del nivel intermedio también usan las mismas estrategias que los estudiantes de nivel superior, pero también son el grupo con el uso más amplio de las estrategias.

En cuanto a las estrategias más eficaces, los estudiantes del nivel elemental consideran que las estrategias más simples como explicar con dibujos, explicar lo que es, gestos y traducción a la lengua materna son las más útiles. Los estudiantes de nivel intermedio y superior ya usan estrategias que son más complejas, como sinónimos y antónimos y el uso de diccionarios y textos (García Giménez, 2008).

7. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO ENTRE ESTUDIANTES CROATAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA A NIVEL UNIVERSITARIO

Como hemos podido ver en los capítulos anteriores, el número de investigaciones sobre las estrategias de la adquisición del vocabulario en LE/L2 aumenta. Vimos que los resultados de algunas investigaciones (Schmitt, 1997., Fernández Alonso, 2008) mencionadas en el capítulo anterior coincidieron parcialmente, por lo cual sería interesante ver si los resultados de nuestra investigación van a ser similares o completamente diferentes. Tomando en cuenta diferentes factores (factores afectivos, conocimientos previos del individuo) que influyen en el proceso de adquisición del vocabulario de una LE/L2, hicimos una investigación entre los estudiantes del español en nivel universitario, y cuya lengua materna es el croata para determinar la frecuencia del uso de las estrategias de la adquisición del vocabulario en español como LE/L2.

7.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por el tema surgió estudiando la lengua española como LE/L2, y como tal, viendo de primera mano las dificultades con las que un estudiante a veces se encuentra al aprender el vocabulario de una lengua extranjera. Los objetivos de esta investigación eran averiguar:

1. cuáles son las estrategias **más frecuentes** que usan los estudiantes;
2. cuáles son las estrategias que los estudiantes **no suelen usar**;
3. cuáles son las estrategias **más útiles**, según la opinión de los estudiantes;
4. cuáles son las estrategias **poco útiles**, según la opinión de los estudiantes;
5. **si existe una diferencia** entre los estudiantes de grado y de máster, en cuanto al uso de las estrategias.

Esta investigación se hizo bajo la hipótesis de que las estrategias más usadas por los estudiantes no coincidirán con las que, según la opinión de los mismos estudiantes, son las más útiles. Otra hipótesis es que habrá una diferencia en los resultados de los estudiantes de los primeros tres años (Grado) y segundos tres años (Máster).

7.2. METODOLOGÍA

7.2.1. Participantes

En la investigación participaron 77 estudiantes croatas de la lengua española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb, de los que 45 estudiantes eran estudiantes del Grado y 32 de Máster. La edad de los participantes era entre 19-28 años, mientras que un promedio fue 22,16 años. Dentro del grupo de los participantes había 6 hombres y 71 mujeres. La mayoría de los participantes (77,9%) en su otro grupo de estudio, estudia una lengua más, y también un gran porcentaje de participantes (87%), ya ha estudiado español antes.

7.2.2. Procedimiento

Los estudiantes recibieron la encuesta llevada a cabo en la red y tuvieron que responder a 56 preguntas sobre las estrategias que usan y que consideran útiles. La encuesta tenía tres partes: datos demográficos, las estrategias (8) para descubrir el significado de la palabra nueva y las estrategias para la consolidación del significado de las palabras ya adquiridas (20). Al inicio de la encuesta tenían que responder a unas preguntas de carácter individual, como el sexo, la edad, el año de estudio, cuál es su otro grupo de estudio y si ya habían estudiado español antes. Como veremos, hay diferentes variables que no se presentarán en el análisis porque la diferencia entre los números obtenidos era demasiado grande para poder compararlos. Cada pregunta sobre la frecuencia del uso de una determinada estrategia tenía una subpregunta, es decir, tenían que marcar si consideraban esa estrategia útil o no. La investigación duró alrededor de un mes porque se trataba de una encuesta *online*, por lo cual los participantes mismos elegían cuando la iban a resolver y para obtener suficientes participantes era necesario esperar un tiempo. Las respuestas de los encuestados eran anónimas.

7.2.3. Instrumentos

La encuesta estaba formada por 28 preguntas sobre la frecuencia del uso de estrategias elegidas de la lista de Schmitt (1997) y cada pregunta tenía una subpregunta sobre si consideraban esa estrategia útil. Cada pregunta tenía una escala de respuestas (en forma de escala Likert), con números desde 1-5.⁴ En el inicio de la encuesta, antes de las preguntas sobre las estrategias, los participantes tenían que responder algunas preguntas con datos demográficos, como sexo, edad, año de estudio, otro grupo de estudio y conocimiento previo del español. Todos los participantes (77), respondieron por completo la encuesta. La encuesta

⁴ 1- nunca, 2-raramente, 3- a veces, 4-a menudo, 5-siempre

se realizó en lengua croata y abajo podemos ver la lista de las 28 estrategias que se usaron en la encuesta, traducidas al español.

Tabla 3. Las estrategias usadas en la encuesta de la investigación

Estrategias para descubrir el significado de la palabra nueva
1. Usar el diccionario bilingüe.
2. Usar el diccionario monolingüe.
3. Adivinar del contexto textual.
4. Preguntar al profesor por la traducción a la LM.
5. Preguntar al profesor por paráfrasis o sinónimo de la palabras nueva.
6. Preguntar al profesor por una oración que contenga una palabra nueva.
7. Preguntar a los compañeros de clase el significado.
8. Descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo.
Estrategias para consolidar el significado una vez que ya ha sido encontrada
1. Estudiar una palabra con la representación pictórica de su significado.
2. Conectar la palabra con palabras similares.
3. Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos.
4. Usar mapas semánticos.
5. Agrupar las palabras.
6. Usar palabras nuevas en la oración.
7. Estudiar la ortografía de la palabra.
8. Estudiar el sonido de la palabra.
9. Pronunciar la palabra en voz alta.
10. Repetir la palabra en la mente varias veces.
11. Imaginar la forma de la palabra.
12. Memorizar el tipo de la palabra.
13. Repetición verbal.
14. Repetición escrita.
15. Escribir un cuaderno de vocabulario.
16. Escuchar canciones en español.
17. Ver películas/telenovelas/noticieros en español.
18. Leer libros/periódicos en español.
19. Memorizar la palabra imaginando la situación en la que se usaría.
20. Estudiar la palabra regularmente con el transcurso del tiempo.

7.3. RESULTADOS

En este capítulo vamos a analizar los resultados obtenidos en la investigación. Primero, analizaremos los resultados de todos los participantes de la investigación (77) y luego, los vamos a dividir en dos grupos: el grupo de Grado (45) y el grupo de Máster (32). Primero, vamos a presentar la lista completa de la encuesta de todos los estudiantes (77) y luego, mostraremos el análisis de las cinco estrategias más usadas y cinco estrategias menos usadas. También veremos las cinco estrategias que los participantes consideran más útiles y las cinco

menos útiles. Al final, compararemos en los gráficos las diferencias del uso de determinadas estrategias.

7.3.1. Análisis de resultados de todos los estudiantes

En la tabla abajo, vemos la lista completa de la encuesta, con todos los participantes (77).

Tabla 4. La lista completa de las estrategias más usadas y más útiles de todos los estudiantes

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Uso el diccionario bilingüe.	77	2	5	4,22	0,821
Consideras esta estrategia útil?	77	3	5	4,42	0,676
Uso el diccionario monolingüe.	77	1	5	3,73	1,304
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,12	1,224
Adivino del contexto textual.	77	2	5	3,92	0,807
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	3,69	1,003
Pregunto al profesor por la traducción a la LM.	77	1	5	3,03	1,158
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,92	1,023
Pregunto al profesor por paráfrasis o sinónimo de la palabra nueva.	77	1	5	3,14	1,295
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,13	1,005
Pregunto al profesor por una oración que contiene una palabra nueva.	77	1	5	2,22	1,188
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,57	1,152
Pregunto a los compañeros de clase el significado.	77	1	5	3,83	0,880
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	4,05	0,793
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo.	77	1	5	2,66	1,131
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,36	1,111
Estudio una palabra con la representación pictórica de su significado.	77	1	5	3,64	1,134
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	4,04	1,019
Conecto la palabra con palabras similares.	77	1	5	3,94	0,951
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	4,03	0,888
Conecto la palabra con sus sinónimos y antónimos.	77	1	5	3,78	1,059
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,30	0,875
Uso mapas semánticos.	77	1	5	3,81	1,052
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	4,23	0,916
Agrupo las palabras.	77	1	5	2,97	1,181
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,75	1,126
Uso palabras nuevas en la oración.	77	1	5	3,30	0,947
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,38	0,904

	N	Min.	Max.	̄	SD
Estudio la ortografía de la palabra.	77	1	5	3,29	1,286
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,52	1,324
Estudio el sonido de la palabra.	77	1	5	3,23	1,337
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,39	1,359
Pronuncio la palabra en voz alta.	77	1	5	4,00	1,181
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,25	0,948
Repito la palabra en mi mente varias veces.	77	1	5	3,94	1,128
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,21	1,030
Estudio la palabra regularmente con el transcurso del tiempo.	77	1	5	2,75	1,102
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	4,36	0,887
Imagino la forma de la palabra.	77	1	5	2,32	1,069
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	2,84	1,298
Memorizo el tipo de la palabra.	77	1	5	2,52	1,221
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,08	1,295
Repetición verbal.	77	1	5	3,51	1,143
Consideras esta estrategia útil?	77	2	5	4,10	0,926
Repetición escrita.	77	1	5	2,88	1,287
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,81	1,089
Escribo un cuaderno de vocabulario.	77	1	5	2,04	1,272
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	3,62	1,267
Escucho canciones en español..	77	1	5	4,36	0,916
Consideras esta estrategia útil?	77	3	5	4,68	0,616
Ve películas/telenovelas/noticieros en español..	77	1	5	4,18	1,022
Consideras esta estrategia útil??	77	2	5	4,78	0,576
Leo libros/periódicos en español.	77	1	5	3,69	1,217
Consideras esta estrategia útil?	77	3	5	4,82	0,479
Memorizo la palabra imaginando la situación en la que se usaría..	77	1	5	3,38	1,193
Consideras esta estrategia útil?	77	1	5	4,08	1,048

Viendo esta lista, notamos que hay estrategias con promedios bastante bajos, pero también estrategias con promedios bastante altos. Cada estrategia tiene una subpregunta, sobre la utilidad de la misma. Estas subpreguntas tienen casi siempre un promedio más alto que la misma estrategia, y por consiguiente, en la tabla hay estrategias marcadas en color gris, lo que nos muestra las estrategias cuyos promedios tienen una diferencia significativa entre la frecuencia del uso y la utilidad de la misma. La estrategia cuya diferencia es la más grande, es la de estudiar la palabra regularmente con el transcurso del tiempo cuyo promedio sobre la frecuencia del uso es 2,75, mientras su utilidad tiene un promedio alto de 4,36. Diferentes valores tienen también estrategias como la de preguntar al profesor por paráfrasis o sinónimos de las palabras nuevas, preguntar al profesor por una oración que contenga una palabra nueva,

usar palabras nuevas en la oración, leer libros y periódicos en español y memorizar la palabra imaginando la situación en la que se usaría.

En esta tabla podemos observar las cinco estrategias más usadas de la tabla anterior.

Tabla 5. Las cinco estrategias más usadas por todos los participantes

	N	Min.	Max.	̄	SD
Escucho canciones en español.	77	1	5	4,36	0,916
Uso el diccionario bilingüe.	77	2	5	4,22	0,821
Pronuncio la palabra en voz alta.	77	1	5	4,00	1,181
Veo películas/telenovelas/noticieros en español.	77	1	5	4,18	1,022
Repito la palabra en mi mente varias veces.	77	1	5	3,94	1,128

Observando la tabla, podemos concluir que la estrategia más usada por todos los encuestados es la de escuchar canciones en español. La estrategia con el promedio más alto de la lista (4.36), pero a pesar de ello, vemos que también hay estudiantes que nunca escuchan canciones, ya que el valor mínimo es 1. El “uso del diccionario bilingüe” se encuentra en el segundo lugar de la lista, pero a diferencia de la primera estrategia, esta sí se usa con más frecuencia, dado que el valor mínimo es 2, lo que significa que raramente sí usan esta estrategia. En las siguientes tres estrategias vemos también un promedio bastante alto pero la frecuencia del uso depende de cada individuo, ya que en las tres estrategias tenemos valores mínimos desde 1 hasta 5.

En la tabla más abajo observaremos las cinco estrategias que los estudiantes no suelen usar, con un promedio menor de las demás.

Tabla 6. Las estrategias menos usadas de todos los estudiantes

	N	Min.	Max.	ó	SD
Escribo las palabras en mi cuaderno de vocabulario.	77	1	5	2,04	1,272
Pregunto al profesor por una oración que contiene palabra nueva.	77	1	5	2,22	1,188
Imagino la forma de la palabra.	77	1	5	2,32	1,069
Memorizo el tipo de palabra.	77	1	5	2,52	1,221
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo.	77	1	5	2,66	1,131

Teniendo en cuenta los resultados en este grupo de estrategias, podemos notar que la estrategia con el promedio más bajo de todas las estrategias es la escritura de palabras en un cuaderno de vocabulario (2.04). La sigue la estrategia en la que el estudiante tiene que preguntar al profesor por una oración que contenga la palabra nueva con un promedio de 2,22. Vemos que las estrategias como “imaginar la forma de la palabra” y “memorizar el tipo de palabra” no son muy populares entre los estudiantes. La última, “descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo” sí se usa un poco más que las demás, pero a pesar de esto tampoco la usan mucho, ya que el promedio de uso es solamente 2,66. En la siguiente tabla vamos a ver las estrategias que los estudiantes consideran como más útiles.

Tabla 7. Las estrategias más útiles según todos los estudiantes

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Leo libros/periódicos en español. (útil)	77	3	5	4,82	0,479
Veo películas/telenovelas/noticieros. (útil)	77	2	5	4,78	0,576
Escucho canciones en español. (útil)	77	3	5	4,68	0,616
Uso el diccionario bilingüe. (útil)	77	3	5	4,42	0,676
Uso palabras nuevas en la oración. (útil)	77	1	5	4,38	0,904

Como podemos ver, la estrategia a la que los participantes de la encuesta consideran más útil es la de lectura de libros o periódicos en español con un promedio de 4,82. Notamos también que el valor mínimo es 3, a lo que también se debe este promedio tan alto. Vemos que la mayoría de los estudiantes considera que la lectura es útil a veces, a menudo y siempre. Las estrategia que se refiere a la exposición a la televisión, telenovelas, noticieros en español también tiene un promedio bastante alto, a pesar de que el valor mínimo es 2, lo que significa que los estudiantes consideran que esta estrategia es útil raramente, a veces, a menudo y siempre. Los estudiantes consideran que escuchar canciones en español y usar el diccionario bilingüe es útil a veces, a menudo y siempre, ya que ambas estrategias tienen un valor mínimo 3. La estrategia de usar palabras nuevas en oraciones también es considerada como útil con un promedio de 4,38, pero a diferencia de las demás hay estudiantes que consideran esta estrategia nunca es útil ya que el valor mínimo aquí es 1. Observamos también que las estrategias como escuchar canciones en español, ver películas/telenovelas/noticieros en español, y usar el diccionario bilingüe, además de ser consideradas como unas de las más útiles, también se encuentran en la anterior, entre las estrategias más usadas.

Para ver qué estrategias son consideradas menos útiles, veremos la siguiente tabla.

Tabla 8. Las estrategias menos útiles según todos los estudiantes

	N	Min.	Max.	̄	SD
Imagino la forma de la palabra. (útil)	77	1	5	2,84	1,298
Memorizo el tipo de la palabra. (útil)	77	1	5	3,08	1,295
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo. (útil)	77	1	5	3,36	1,111
Estudio el sonido de la palabra. (útil)	77	1	5	3,39	1,359
Estudio la ortografía de la palabra. (útil)	77	1	5	3,52	1,324

Los estudiantes que participaron en la encuesta consideran que la estrategia menos útil es la de imaginar la forma de la palabra, que obtuvo un promedio de 2,84. Las estrategias como memorizar el tipo de la palabra, descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo, estudiar el sonido y la ortografía de la palabra también son consideradas como estrategias menos útiles con un promedio bajo. Si comparamos esta tabla con la tabla de las estrategias menos usadas, podemos observar que las estrategias de “imaginar la forma de la palabra”, “memorizar el tipo de palabra”, “descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo” coinciden, es decir, las tres estrategias mencionadas no se suelen usar y tampoco se consideran útiles.

7.3.2. Análisis de los resultados de los estudiantes de grado

En este subcapítulo analizaremos los resultados de los estudiantes de grado (45) de la misma manera como hemos hecho en el subcapítulo anterior, por lo cual en la siguiente tabla veremos las cinco estrategias más usadas:

Tabla 9. Las estrategias más usadas por los estudiantes de grado

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Escucho canciones en español.	45	1	5	4,31	0,996
Ve películas/telenovelas/noticieros en español.	45	1	5	4,11	1,112
Uso el diccionario bilingüe..	45	2	5	4,09	0,848
Pronuncio la palabra en voz alta.	45	1	5	3,98	1,177
Conecto la palabra con palabras similares.	45	2	5	3,98	0,892

Nivel de estudio = grado

En la tabla podemos ver que en este grupo la estrategia de escuchar canciones en español ocupa el primer lugar con un promedio de 4,31. La siguen las estrategias de ver la televisión, telenovelas y noticieros con un promedio de 4,11, el uso del diccionario bilingüe con 4,09, y la pronunciación de la palabra en voz alta con 3.98. Al analizar los valores mínimos de estas cuatro estrategias, vemos que todas, excepto la del uso del diccionario bilingüe, tienen el valor mínimo 1, lo que significa que hay estudiantes que nunca usan estas estrategias. El uso del diccionario bilingüe y la estrategia de conectar la palabra con palabras similares tienen el número 2 como valor mínimo, lo que significa que todos los estudiantes de este grupo usan estas dos estrategias raramente, a veces, a menudo y siempre. También, las últimas dos estrategias tienen el mismo promedio (3,98), existiendo una diferencia entre los valores mínimos, lo que implica que la estrategia de conectar la palabras con palabras similares es más usada que la pronunciación de la palabra en voz alta.

En la siguiente tabla tenemos los resultados de las estrategias poco usadas por los estudiantes de grado:

Tabla 10. Las estrategias menos usadas por los estudiantes de grado

	N	Min.	Max.	̄	SD
Pregunto al profesor por una oración que contenga una palabra nueva.	45	1	5	2,09	1,104
Escribo un cuaderno de vocabulario.	45	1	5	2,31	1,443
Imagino la forma de la palabra.	45	1	5	2,40	1,136
Memorizo el tipo de la palabra.	45	1	5	2,58	1,196
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo.	45	1	5	2,67	1,187

Nivel de estudio = grado

Entre los estudiantes de grado, la estrategia menos usada es la de preguntar al profesor por una oración que contenga una palabra nueva con un promedio de 2,09. La siguen las de escribir el vocabulario en un cuaderno propio (2,31) imaginar la forma de la palabra (2,40), memorizar el tipo de la palabra (2,58) y descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo (2,67). Las cinco tienen un valor mínimo 1 y el valor máximo 5, lo que significa que, a pesar de que se encuentran entre las menos usadas, sí hay estudiantes que siempre las usan.

En la siguiente tabla analizaremos cuáles se consideran como las más útiles.

Tabla 11. Las estrategias más útiles según los estudiantes de grado

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Leo libros/periódicos en español. (útil)	45	3	5	4,82	0,490
Veo películas/telenovelas/noticieros en español. (útil)	45	2	5	4,76	0,645
Escucho canciones en español. (útil)	45	3	5	4,69	0,633
Estudio la palabra regularmente con el transcurso del tiempo. (útil)	45	2	5	4,53	0,757
Uso el diccionario bilingüe. (útil)	45	3	5	4,40	0,688

Nivel de estudio = grado

La más útil, según la opinión de los estudiantes de grado, es la lectura de libros y periódicos con un promedio de 4,82. Notamos también que el valor mínimo es 3, lo que implica que los estudiantes de grado consideran que esta estrategia es útil a veces, a menudo y siempre. Siguen las estrategias de “ver películas, telenovelas, noticieros en español” (4,76), “escuchar canciones en español” (4,69), “estudiar la palabra regularmente con el transcurso del tiempo” (4,53) y “usar del diccionario bilingüe” (4,40). Observando la tabla, vemos que solo dos estrategias de cinco tienen el valor mínimo 2, las otras tres tienen el número 3 como valor mínimo, lo que implica que los estudiantes consideran que son útiles a veces, a menudo y siempre. Si comparamos estos resultados con los resultados de las más usadas, vemos que aquí también existen similitudes, es decir, las estrategias de escuchar canciones en español, usar el diccionario bilingüe y ver películas, telenovelas y noticieros en español, no son solamente las más usadas entre los estudiantes de grado, sino también consideradas como las más útiles.

En esta tabla veremos las estrategias que son consideradas como poco útiles, según los estudiantes de grado:

Tabla 12. Las estrategias menos útiles según los estudiantes de grado

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Imagino la forma de la palabra. (útil)	45	1	5	2,96	1,397
Memorizo el tipo de la palabra. (útil)	45	1	5	3,22	1,312
Estudio el sonido de la palabra. (útil)	45	1	5	3,33	1,446
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo. (útil)	45	1	5	3,38	1,134
Adivino del contexto textual. (útil)	45	2	5	3,42	1,033

Nivel de estudio = grado

La estrategia menos útil entre los estudiantes de grado es la de imaginar la de la palabra con un promedio de 2,96. Siguen las estrategias de memorizar el tipo de la palabra (3,22), estudiar el sonido de la palabra (3,33), descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo (3,38) y adivinar del contexto textual (3,42). Si observamos los valores mínimos, vemos que solamente la última tiene el valor mínimo 2, lo que implica que la consideran como útil raramente, a veces, a menudo y siempre. Si comparamos estas estrategias con las estrategias menos usadas por los estudiantes de grado, vemos que las estrategias de imaginar la forma de la palabra, memorizar el tipo de la palabra y descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo coinciden en ambas tablas.

7.3.3. Análisis de los resultados de los estudiantes de máster

El otro grupo de encuestados es el de máster (32) cuyos resultados vamos a analizar en este subcapítulo. Por consiguiente, las siete estrategias más usadas de este grupo las podemos ver en la tabla abajo.

Tabla 13. Las estrategias más usadas por los estudiantes de máster

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Escucho canciones en español.	32	3	5	4,44	0,801
Uso el diccionario bilingüe.	32	2	5	4,41	0,756
Ve películas/telenovelas/noticieros en español.	32	3	5	4,28	0,888
Adivino del contexto textual.	32	3	5	4,25	0,508
Repito la palabra en mi mente varias veces.	32	1	5	4,03	1,031
Pronuncio la palabra en voz alta.	32	1	5	4,03	1,204
Uso el diccionario monolingüe.	32	2	5	4,03	1,150

Nivel de estudio = máster

Como podemos ver en esta tabla, a diferencia de las demás, tenemos siete estrategias más usadas por los estudiantes de máster, dado que tenemos tres estrategias con el mismo promedio. Vemos que aquí también la estrategia más usada es escuchar canciones en español con un promedio de 4,44. Observamos que algunas estrategias coinciden con las que usan los estudiantes en el grado, como la de ver películas/telenovelas/noticieros en español, la del uso del diccionario bilingüe y pronunciación de la palabra en voz alta. Analizando estos resultados, vemos que aquí aparecen por primera vez nuevas estrategias, como el uso del diccionario monolingüe y la estrategia de adivinar del contexto textual. Viendo los valores mínimos, notamos que el uso del diccionario monolingüe tiene un valor mínimo 2, con un promedio de 4,03, lo que implica una alta frecuencia del uso. Algo similar nos encontramos con la estrategia de “adivinar del contexto textual”, pero la misma tiene el valor mínimo 3, con un promedio 4,25, lo que representa aún una frecuencia de uso más alta. Examinando los resultados, vemos que todas las estrategias tienen un promedio más de 4,00 y la mayoría tiene un valor mínimo 2 o 3, lo que implica que los estudiantes de máster usan estas estrategias raramente, a veces, a menudo y siempre.

Seguiremos a la tabla que representa a las estrategias poco usadas por los estudiantes de máster.

Tabla 14. Las estrategias poco usadas por los estudiantes de máster

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Escribo un cuaderno de vocabulario.	32	1	4	1,66	0,865
Imagino la forma de la palabra.	32	1	4	2,22	0,975
Pregunto al profesor por una oración que contenga una palabra nueva.	32	1	5	2,41	1,292
Memorizo el tipo de la palabra.	32	1	5	2,44	1,268
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo.	32	1	5	2,66	1,066

Nivel de estudio = máster

Observando estos resultados, notamos que en primer lugar se encuentra la estrategia de escribir un cuaderno de vocabulario, con un promedio muy bajo (1,66), incluso el más bajo de todas las estrategias y también el valor máximo es 4, lo que implica que no hay estudiantes de máster (de los que participaron en esta encuesta), que siempre usa esta estrategia. La siguen con un promedio un poco más alto, las estrategias de imaginar la forma de la palabra (2,22), preguntar al profesor por una oración que contenga una palabra nueva (2,41), memorizar el tipo de la palabra (2,44), y descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo (2,66). Notamos que la segunda estrategia en esta tabla, también tiene el valor máximo 4, igual que la primera, mientras que las demás tienen el valor máximo 5. Comparando esta tabla, con las estrategias poco usadas de los estudiantes de grado, observamos que las cinco estrategias coinciden.

En esta tabla vamos a analizar qué estrategias son las más útiles según los estudiantes de máster.

Tabla 15. Las estrategias más útiles según los estudiantes de máster

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Leo libros/periódicos en español. (útil)	32	3	5	4,81	0,471
Veo películas/telenovelas/noticieros en español. (útil)	32	3	5	4,81	0,471
Escucho canciones en español. (útil)	32	3	5	4,66	0,602
Uso palabras nuevas en la oración. (útil)	32	3	5	4,50	0,622
Uso el diccionario bilingüe. (útil)	32	3	5	4,44	0,669

Nivel de estudio = máster

En este grupo, como podemos ver, hay dos estrategias que son consideradas más útiles porque no solamente coinciden el promedio, el valor mínimo y el valor máximo, sino también la desviación estándar. Notamos que las estrategias de leer libros y periódicos en español, al igual que la de ver películas, telenovelas y noticieros en español son las más útiles para los estudiantes de máster con un promedio alto de 4,81 y el valor mínimo 3, lo que indica que los estudiantes creen que estas dos estrategias pueden ser útiles a veces, a menudo y siempre. Siguen las estrategias de escuchar canciones en español (4,66), de usar palabras nuevas en la oración (4,50) y de usar el diccionario bilingüe (4,44). También observamos que todas las estrategias en esta lista tienen un 3 como valor mínimo.

En la tabla que sigue, vamos a presentar los resultados de las estrategias poco útiles según los estudiantes de máster que han participado en la encuesta.

Tabla 16. Las estrategias menos útiles según los estudiantes de máster

	N	Min.	Max.	\bar{O}	SD
Imagino la forma de la palabra. (útil)	32	1	5	2,69	1,148
Memorizo el tipo de la palabra. (útil)	32	1	5	2,88	1,264
Escribo un cuaderno de vocabulario. (útil)	32	1	5	3,03	1,231
Descubro el significado nuevo por medio de actividades en grupo. (útil)	32	1	5	3,34	1,096
Pregunto al profesor por una oración que contiene una palabra nueva. (útil)	32	1	5	3,44	1,105

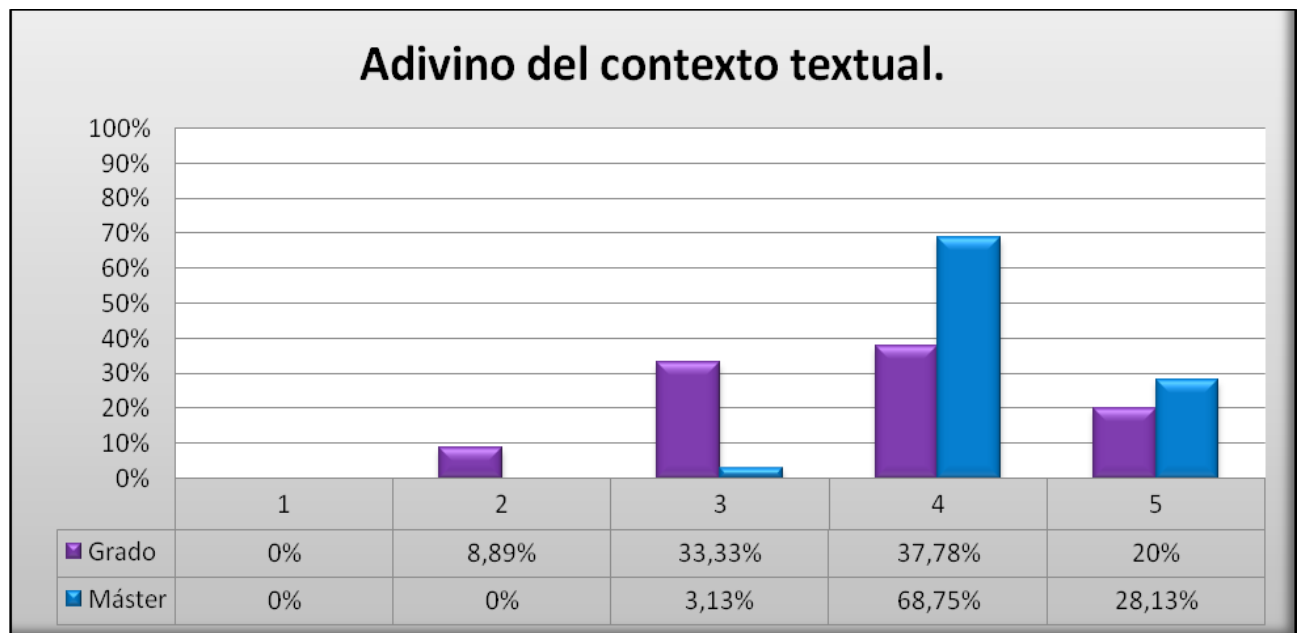
Nivel de estudio = máster

La estrategia menos útil es imaginar la forma de la palabra, con el promedio más bajo en esta lista (2,69), y la siguen las estrategias de memorizar el tipo de la palabra (2,88), escribir un cuaderno de vocabulario (3,03), descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo (3,34) y preguntar al profesor por una oración que contenga una palabra nueva (3,44). En la lista el valor mínimo y máximo son iguales para cada estrategia, desde 1 hasta 5. Notamos que las diferencias entre los promedios son bastante pequeñas y si comparamos esta lista con las anteriores sobre las estrategias poco útiles, vemos que la mayoría de las estrategias coincide.

7.3.4. Comparación de los resultados

A pesar de que la mayoría de las estrategias, en general, coincide, hay también estrategias que se diferencian en la frecuencia del uso entre los estudiantes de grado y los estudiantes de máster, por lo cual se hizo un *Test-T* para ver si existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al uso de ambos grupos de estudiantes. Se compararon los valores de las medias de uso en ambos grupos y los resultados mostraron que sí existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al uso de dos estrategias. Una de estas dos estrategias es la de adivinar del contexto textual ($p=0,0022$ con un error estándar de 0,176). En el gráfico que sigue podemos ver la frecuencia del uso de la estrategia mencionada en modo de comparación de ambos grupos.

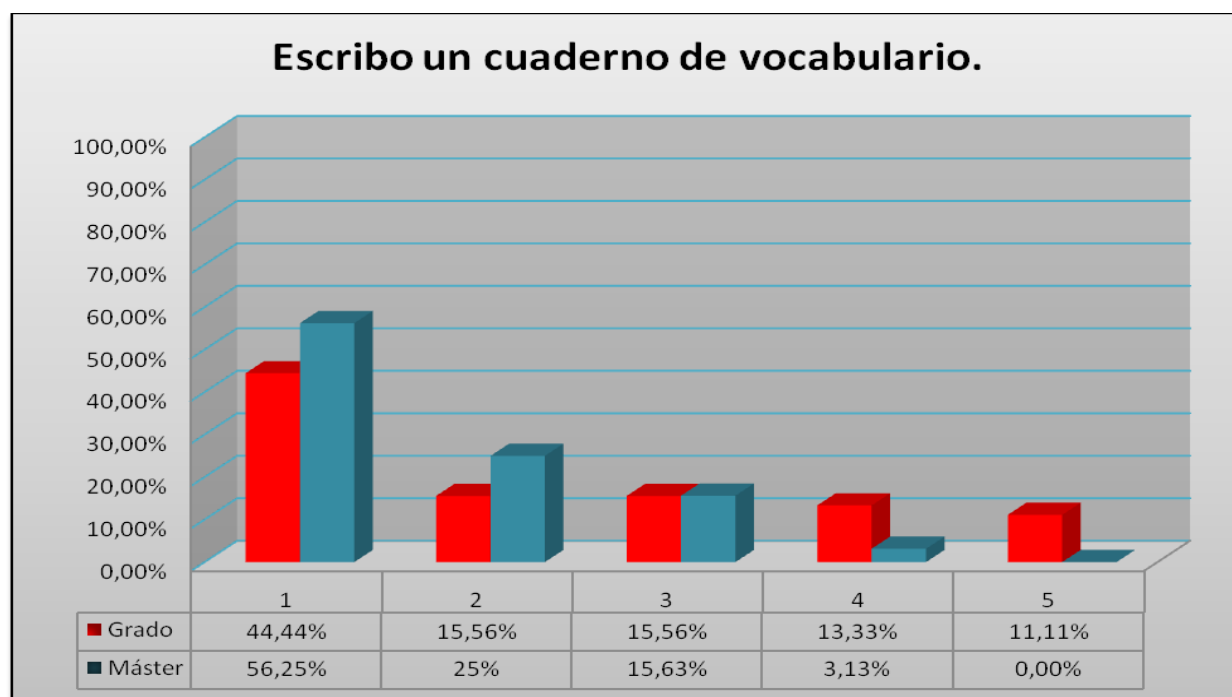
Gráfico 1. La diferencia del uso de la estrategia de adivinar del contexto textual



Analizando estos resultados, observamos que todos los estudiantes de ambos grupos usan esta estrategia, ya que ningún estudiante marcó la número 1. Entre los estudiantes de máster tampoco ninguno marcó el número 2, mientras que entre los estudiantes de grado vemos un 8,89% de estudiantes que raramente usan esta estrategia. La mayoría de los estudiantes en ambos grupos usa a menudo esta estrategia, aunque notamos que entre los estudiantes de máster hay un número más alto de los que usan esta estrategia (68,75%), que entre los estudiantes de grado (37,78%).

En el siguiente gráfico vamos a ver la segunda estrategia que según los resultados de *Test-T* mostró la diferencia estadísticamente significativa ($p=0,0260$ con un error estándar de 0.286). Se trata de la estrategia de escribir un cuaderno de vocabulario y la estrategia mencionada obtuvo un promedio más bajo de toda la investigación en el grupo estudiantes de máster. Se encuentra en la lista de ambos grupos como poco usada y poco útil, por lo cual vamos a mostrar de manera gráfica la frecuencia del uso en ambos grupos de estudiantes.

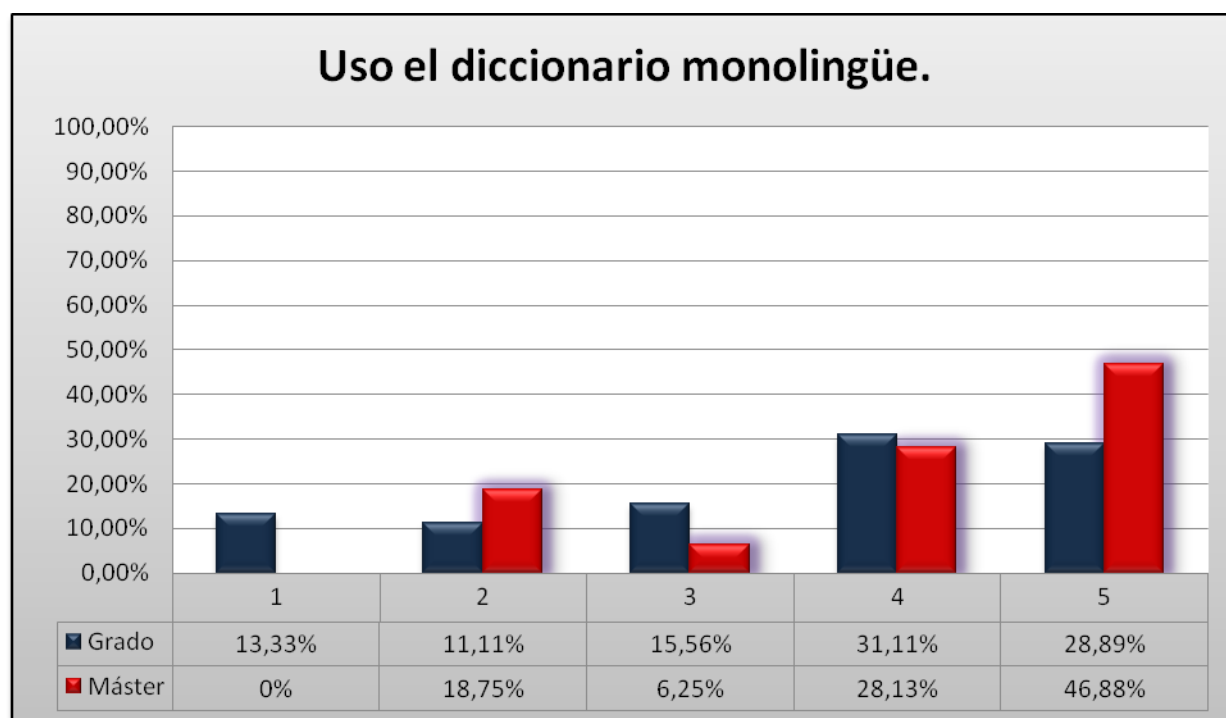
Gráfico 2. La frecuencia del uso de la estrategia de escribir un cuaderno de vocabulario



Observando el gráfico, notamos que la mayoría de los estudiantes nunca usa esta estrategia. Entre los estudiantes de máster, un 56,25% de ellos nunca la usa, el 25% raramente la usa, el 15,63% a veces, el 3,13% a menudo y no hay ninguno que la use siempre. Entre los estudiantes de grado también la mayoría (44,4%) nunca usa esta estrategia, y vemos que en ambos grupos, la frecuencia del uso crece, y el porcentaje de estudiantes que la usa, baja.

Al final de la comparación de los resultados, vamos a mostrar una estrategia que según el *Test-T* no tiene una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,0846$ con un error estándar de 0.298), pero su valor se aproxima al 0,05, que representa la correlación significativa. En el gráfico que sigue abajo, vamos a ver las diferencias en cuanto a la frecuencia del uso entre ambos grupos para la estrategia del uso del diccionario monolingüe.

Gráfico 3. La diferencia del uso del diccionario monolingüe



Como podemos observar en este gráfico, la mayoría de los estudiantes de máster (46.88%), usa siempre el diccionario monolingüe, mientras que entre los estudiantes de grado hay un número más bajo (28,89%) que siempre usa esta estrategia. La mayoría de los estudiantes de grado (31,11%) usa esta estrategia a menudo, pero también notamos que hay un 13,33% de estudiantes de grado que nunca la utiliza. Entre los estudiantes de máster, ningún estudiante marco la 1 como la frecuencia del uso, en cuanto a esta estrategia, lo que significa que todos, por lo menos raramente (18,75%) usan esta estrategia. Analizando el gráfico, notamos que los estudiantes de máster usan esta estrategia con más frecuencia que los estudiantes de grado.

7.4. DISCUSIÓN

Al haber presentado los resultados de la investigación, vimos que la estrategia más usada para aprender el vocabulario del español como LE/L2 es “escuchar canciones en español” con el promedio de uso más alto. La siguen el uso del diccionario bilingüe, la pronunciación de la palabra en voz alta, el visionado de películas, telenovelas o noticieros en español y la repetición de la palabra mentalmente. Observamos que las estrategias son variadas, ya que usan las estrategias de repetición, pero también las que incluyen el uso de la tecnología a través de diferentes medios, lo que no sorprende tomando en cuenta el uso de la tecnología en la vida cotidiana. A diferencia de las estrategias que más se usan, las estrategias que menos se usan son las de escribir las palabras en un cuaderno de vocabulario, preguntar al profesor por una oración que contiene una palabra nueva, imaginar la forma de la palabra, memorizar el tipo de la palabra y descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo. Si observamos la tabla completa, notamos que las estrategias sociales no son muy populares entre los estos cuando se trata del uso de las mismas. Esto puede ser el resultado del miedo que pueden sentir al exponer su desconocimiento y pedir ayuda en el aula.

Si comparamos las estrategias más usadas con las que se consideran más útiles, notamos que hay estrategias que coinciden. La que se considera más útil es la lectura de libros y periódicos en español. Las estrategias que siguen son: ver películas, telenovelas y noticieros, escuchar canciones en español, usar el diccionario bilingüe y usar palabras nuevas en la oración. Vemos que las tres estrategias más útiles coinciden con las más usadas, lo cual nos indica que los estudiantes están convencidos de que las estrategias que usan les ayudan en su proceso de aprendizaje pero también son conscientes de que hay otras que les podrían ser útiles a pesar de no usarlas frecuentemente. En cuanto a las estrategias menos útiles, la estrategia con el promedio más bajo es la de imaginar la forma de la palabra. Las otras estrategias que tampoco se consideran útiles son las de memorizar el tipo de la palabra, descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo, estudiar el sonido de la palabra y estudiar la ortografía de la palabra. Aquí también podemos notar que tres estrategias menos útiles coinciden con las tres menos usadas, lo cual nos sugiere que los estudiantes piensan que las estrategias de imaginar la forma de la palabra, memorizar el tipo de la palabra y descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo no les serían de mucha ayuda en su proceso de adquisición del vocabulario, con lo cual estas tres estrategias ni se usan frecuentemente ni se consideran útiles.

Comparando los resultados de los estudiantes de grado y de máster, encontramos similitudes en cuanto al uso de determinadas estrategias. A pesar de que no coinciden por completo, observamos que entre las cinco estrategias que más se usan en ambos grupos se encuentran las de escuchar canciones en español, usar el diccionario bilingüe, ver películas, telenovelas, noticieros en español y pronunciar la palabra en voz alta. Aquí notamos que, en cuanto al uso de las estrategias en ambos grupos, la mayoría coincide. Sin embargo, los estudiantes de máster tienen un repertorio más amplio cuando se trata del uso de las estrategias, como obtuvimos un mayor número de estrategias con el mismo promedio de uso. Además de eso, los estudiantes de máster tienen la frecuencia del uso de estrategias más alta que los estudiantes de grado. Esto nos indica que los estudiantes de máster ya son conscientes del uso de diferentes estrategias y saben que el uso variado les ayudará en su proceso de aprendizaje de nuevas palabras. Si comparamos las estrategias menos usadas en ambos grupos, observamos que las cinco estrategias coinciden por completo. Incluso, en el grupo de máster, las mismas estrategias tienen un promedio de uso más bajo que entre los estudiantes de grado. Los estudiantes de ambos grupos no suelen escribir un cuaderno de vocabulario, imaginar la forma de la palabra, memorizar el tipo de la palabra, preguntar al profesor por una oración que contenga una palabra nueva y descubrir el significado nuevo por medio de actividades en grupo. Vemos que la estrategia de escribir un cuaderno de vocabulario no es popular entre los estudiantes, especialmente entre los estudiantes de máster, ya que se trata de una estrategia con el promedio de uso más bajo de todas las demás, lo que nos indica que casi nunca suelen usar esta estrategia porque quizás la asocian con el aprendizaje “de memoria”, lo cual parece evidente que no consideran como algo exitoso.

En cuanto a las estrategias más útiles, ambos grupos de nuevo coinciden en cuatro estrategias. Observamos que los estudiantes de ambos grupos opinan que la lectura en la lengua meta es la más importante para la adquisición de vocabulario, a pesar de no usar esta estrategia con mucha frecuencia. A través de la lectura, los estudiantes están expuestos a un *input* más amplio, pero a pesar de ello, también como otras estrategias más útiles, ambos grupos eligieron las estrategias de ver contenidos de la televisión en español o escuchar canciones en español. Notamos que todas tienen un *input* bastante diverso, lo cual nos indica que los estudiantes tienen bastante confianza en sí mismos y saben que son capaces de dominar una cantidad de *input* más amplia y diversa, ya que diferentes contenidos disponibles al usar estas estrategias abarcan diferentes temas.

Si observamos las estrategias consideradas como menos útiles, en ambos grupos las estrategias coinciden parcialmente. Por consiguiente, vemos que las estrategias menos populares, tanto en el uso como en la utilidad son las de imaginar la forma de la palabra y memorizar el tipo de palabra. Puede que a los estudiantes estas estrategias les parezcan demasiado difíciles para tratar de retener y reutilizar el *input* recibido, especialmente cuando tienen a su disposición estrategias que contienen más informaciones visuales o auditivas.

Si prestamos más atención a las estrategias más usadas, que en la mayoría de los casos coinciden con las más útiles, notamos que los estudiantes optan por estrategias en las que las palabras se encuentran en algún contexto para poder retener, procesar y reusar las mismas. Además de esto, el contexto igual que el *input* visual y auditivo que también reciben al usar las estrategias de lectura, ver la televisión o escuchar canciones, les da informaciones sobre las situaciones en las que una determinada palabra se puede usar dentro de la comunidad de la lengua meta, según las normas o el registro de uso.

Si comparamos estos resultados con los resultados de García Gímenez (2008), donde los estudiantes tenían miedo de usar estrategias como leer en español o ver la televisión por miedo porque creen que no van a entender el contenido, vemos que en nuestros resultados tenemos algo completamente opuesto. Esto se debe a un dominio bastante alto de la lengua, ya que la mayoría de los estudiantes que participaron en la encuesta ya habían estudiado español antes de su carrera universitaria. Este factor implica un dominio y un conocimiento bastante alto y amplio del vocabulario de la lengua española, lo cual también puede ser la razón por la cual en la mayoría de los casos las estrategias coinciden en ambos grupos.

Esta investigación se hizo bajo dos hipótesis; la primera fue que las estrategias más usadas por los estudiantes, no coincidirán con las que, según la opinión de los estudiantes son las más útiles, y la segunda, según la que habrá diferencia entre los resultados de los estudiantes de grado y los estudiantes de máster. Después de presentar los resultados, vemos que ambas hipótesis fueron incorrectas, ya que en la mayoría de los casos de ambas hipótesis, las estrategias sí coinciden.

8. CONCLUSIÓN

El proceso de adquisición de una LE/L2 es un proceso bastante complejo en el que influyen varios factores. Para tratar de facilitar este proceso complejo, hay diferentes estrategias que los estudiantes pueden usar, desde las estrategias para aprender gramática, estrategias de lectura, estrategias para aprender el vocabulario, y otras.

La presente tesis trata de presentar qué estrategias usan los estudiantes croatas de nivel universitario para facilitarse el aprendizaje del vocabulario. Basándose en los resultados expuestos en capítulos anteriores, concluimos que todos los estudiantes, en general, usan las mismas estrategias. Resulta interesante notar que, a pesar de diferentes niveles de dominio de lengua española, piensan de la misma forma.

El uso de las mismas estrategias de todos los estudiantes que participaron en esta investigación, puede ser resultado del conocimiento pobre sobre el tema de las estrategias. Los estudiantes no prestan mucha atención a las mismas, especialmente los estudiantes de grado porque no tienen concienciado este tema. Es probable que la mayoría de los ellos no conozca las posibles estrategias que podrían usar para facilitarse el aprendizaje o no es consciente de las mismas. A pesar de que a primera vista parece que los estudiantes de grado y de máster usan las mismas estrategias cuando se trata del aprendizaje de vocabulario, la frecuencia de uso de las mismas es un poco diferente. Los alumnos de máster las usan más frecuentemente y además usan más estrategias que los estudiantes de grado, lo que indica que los estudiantes de máster ya tienen un nivel más alto de conocimiento de las estrategias de aprendizaje y su uso. El uso más frecuente de las estrategias en el nivel máster, probablemente se debe a los conocimientos y experiencias acumuladas durante el estudio, lo que también les ayuda a aprender mejor.

Por consiguiente, para que los estudiantes de lengua española como LE/L2 tengan mejores resultados en cuanto al aprendizaje del vocabulario, sería necesario enseñarles las estrategias y el uso de las mismas desde el primer año de su estudio. Es importante que los estudiantes sean conscientes del uso de las estrategias y sería bueno instruirles a que usen un repertorio de estrategias más amplio para facilitarse el aprendizaje. También, sería bueno averiguar por qué los estudiantes de ambos grupos que participaron en la encuesta no usan las mismas estrategias y las consideran menos útiles.

9. BIBIOGRAFÍA

Agustín Llach, Ma P. (2013), Dinámica del aprendizaje incidental de léxico de lengua extranjera. *Revista Nebrija: de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. (fecha de consulta 4 de abril de 2017). Disponible en

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_526a6afcdce77.pdf

De Alba Quiñones , V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5. (fecha de consulta 12 de octubre de 2017). Disponible en

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-5-2009>

Baralo, M. (2011), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros

Blake y Zyzik, (2016), *El español y la lingüística aplicada*. Washington: Georgetown university press. (Fecha de consulta 4 de abril de 2017) Disponible en

<https://books.google.hr/books?id=IikuDAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hr#v=onepage&q=la%20palabra&f=false>

Cenoz Iragui, J. (2008), “El concepto de la competencia comunicativa”, En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, páginas 449 – 465 (fecha de consulta 25 de abril de 2017). Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm

Fernández Alonso, M. (2008), ”Estrategias léxicas de estudiantes japoneses de español: reacciones de aprendientes de nivel B1 ante la presentación y práctica de nuevas estrategias”, en *Cuadernos Canela*, Vol. XX, / (fecha de consulta 12 de octubre de 2017). Disponible en

<http://www.canela.org.es/cuadernos-canela/indice/>

García Giménez, C. (2008), “La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE”, Alicante (fecha de consulta 12 de octubre de 2017) Disponible en

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-adquisicin-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/>

Gas, S. M. y L. Selinker (2008), *Second language acquisition; An introductory course*, Third edition. New York: Routhledge.

Izquierdo Gil, M.del C. (2005), “La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *ASELE, Colección Monografías n°8*, Málaga. (Fecha de consulta 12 de octubre de 2017) Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-seleccion-del-lexico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/>

Jiménez Catalán, (2002), “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”. *Revista Atlantis: Vol. 24, No. 1 (Junio 2002), pp. 149-162* (fecha de consulta 10 de agosto de 2017). Disponible en <http://www.jstor.org/stable/41055050>

Madej, A. (2012), “ Las estrategias de aprendizaje del vocabulario según la literatura metodológica contemporánea”. Instituto de estudios ibéricos e iberoamericanos, Universidad de Varsovia. (Fecha de consulta 4 de abril de 2017). Diposnible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_12.pdf

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Madrid, España (fecha de consulta 6 abril de 2017). Disponible en <http://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam

Nation, I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Oster, U. (2009), “La adquisición del vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica” *Porta Linguarum 11*. (fecha de consulta 11 de abril de 2017). Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf

Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Palapanidi, K. (2013), Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*. (fecha de consulta 21 de agosto de 2017). Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_526a6b6c2ca3e.pdf

Pérez Barriga, M.(2013), "Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. (fecha de consulta: 4 de abril de 2017). Disponible en

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9a29484a-8424-40fe-8c58-bfb16af5e9fa/memoria-pdf.pdf>

Rigamonti, (2006), "Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE a italófonos" Publicado en *Led on line*. (fecha de consulta 4 de abril de 2017). Disponible en

<http://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf>

San Mateo Valdehíta, Alicia (2005), Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos, Redele nº 3. (fecha de consulta 14 de abril de

2017). Diposnible en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:58ccce84-aa56-4164-bb3b-b25b207d78c8/2005-bv-03-14sanmateo1-pdf.pdf>

Santos Gargallo, I. (2010), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcolibros

Schmitt, N., McCarthy, M. (ed.) (1997), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press

Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Vivanco, V. (2001), La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. Encuentro *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 12, 2001, pp. 177-187. (fecha de consulta 24 de abril de 2017).

Disponible en <http://www.encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>

10. APÉNDICE

Anketni upitnik – Strategije usvajanja vokabulara studenata španjolskog jezika

Spol:

Godina studija: 1 2 3 4 5 6 (apsolventska)

Druga studijska grupa:

Jeste li se prije studija susretali sa španjolskim jezikom? DA NE

Ako je odgovor na prethodno pitanje bio potvrđan, koliko ste dugo učili španjolski jezik prije studija? (upišite broj godina)

Ovim upitnikom želimo provjeriti kako učite vokabular. Molimo, pažljivo pročitajte sve tvrdnje i odgovorite iskreno.

1 – nikad 2 – rijetko 3 – ponekad 4 – često 5 – uvijek

Kod otkrivanja značenja novih riječi:

1. Koristim jednojezični rječnik.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

2. Koristim dvojezični rječnik.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

3. Pogađam značenje iz konteksta.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

4. Postavljam pitanje profesoru za prijevod na materinski jezik.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

5. Postavljam pitanje profesoru za parafrazu ili sinonim za novu riječ.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

6. Postavljam pitanje profesoru sa rečenicama koje sadrže novu riječ.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

7. Postavljam pitanja drugim kolegama za značenje.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

8. Otkrivam značenje radom u skupini.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

Za utvrđivanje riječi s kojima sam se već susrela/o:

1. Riječ u mislima povežem sa slikom značenja.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

2. Povezujem riječ s riječima koje su joj slične.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

3. Povezujem riječ s njezinim sinonimima i antonimima.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

4. Stvaram mentalne asocijacije.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

5. Grupiram riječi prilikom učenja.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

6. Koristim nove riječi u rečenici.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

7. Proučavam kako je riječ napisana.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

8. Proučavam kako riječ zvuči.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

9. Izgovaram riječ naglas.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

10. Više puta u sebi izgovorim riječ.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

11. Kod kuće redovito ponavljam riječi.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

12. Zamišljam oblik riječi.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

13. Pamtim vrstu riječi.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

14. Usmeno ponavljam riječi.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

15. Pismeno ponavljam riječi.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

16. Ispisujem popis riječi u svoj rječnik.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

17. Slušam pjesme na španjolskom jeziku.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

18. Gledam filmove/serije/emisije na španjolskom jeziku.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

19. Čitam knjige/časopise na španjolskom jeziku.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

1 2 3 4 5

20. Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.

1 2 3 4 5

Smatrate li ovu strategiju korisnom?

REZULTATI

Svi studenti

	N	Min.	Max.	B	SD
Koristim dvojezični rječnik.	77	2	5	4,22	0,821
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	3	5	4,42	0,676
Koristim jednojezični rječnik.	77	1	5	3,73	1,304
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,12	1,224
Pogađam značenje iz konteksta.	77	2	5	3,92	0,807
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	3,69	1,003
Postavljam pitanje profesoru za prijevod na materinski jezik.	77	1	5	3,03	1,158
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,92	1,023
Postavljam pitanje profesoru za parafrazu ili sinonim za novu riječ.	77	1	5	3,14	1,295
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,13	1,005
Postavljam pitanje profesoru sa rečenicama koje sadrže novu riječ.	77	1	5	2,22	1,188
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,57	1,152
Postavljam pitanja drugim kolegama za značenje.	77	1	5	3,83	0,880
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,05	0,793
Otkrivam značenje radom u skupini.	77	1	5	2,66	1,131
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,36	1,111
Riječ u mislima povežem sa slikom značenja.	77	1	5	3,64	1,134
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,04	1,019
Povezujem riječ s riječima koje su joj slične.	77	1	5	3,94	0,951
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,03	0,888
Povezujem riječ s njezinim sinonimima i antonimima.	77	1	5	3,78	1,059
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,30	0,875
Stvaram mentalne asocijacije.	77	1	5	3,81	1,052

	N	Min.	Max.	B	SD
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,23	0,916
Grupiram riječi prilikom učenja.	77	1	5	2,97	1,181
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,75	1,126
Koristim nove riječi u rečenici.	77	1	5	3,30	0,947
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,38	0,904
Proučavam kako je riječ napisana.	77	1	5	3,29	1,286
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,52	1,324
Proučavam kako riječ zvuči.	77	1	5	3,23	1,337
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,39	1,359
Izgovaram riječ naglas.	77	1	5	4,00	1,181
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,25	0,948
Više puta u sebi izgovorim riječ.	77	1	5	3,94	1,128
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,21	1,030
Kod kuće redovito ponavljam riječi.	77	1	5	2,75	1,102
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,36	0,887
Zamišljam oblik riječi.	77	1	5	2,32	1,069
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	2,84	1,298
Pamtim vrstu riječi.	77	1	5	2,52	1,221
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,08	1,295
Usmeno ponavljam riječi.	77	1	5	3,51	1,143
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,10	0,926
Pismeno ponavljam riječi.	77	1	5	2,88	1,287
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,81	1,089
Ispisujem popis riječi u svoj rječnik.	77	1	5	2,04	1,272
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	3,62	1,267
Slušam pjesme na španjolskom jeziku.	77	1	5	4,36	0,916
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	3	5	4,68	0,616
Gledam filmove/serije/emisije na španjolskom jeziku.	77	1	5	4,18	1,022
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	2	5	4,78	0,576
Čitam knjige/časopise na španjolskom jeziku.	77	1	5	3,69	1,217
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	3	5	4,82	0,479

	N	Min.	Max.	B	SD
Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.	77	1	5	3,38	1,193
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	77	1	5	4,08	1,048

Preddiplomski studij

	N	Min.	Max.	B	SD
Koristim dvojezični rječnik.	45	2	5	4,09	0,848
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	3	5	4,40	0,688
Koristim jednojezični rječnik.	45	1	5	3,51	1,375
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,93	1,388
Pogađam značenje iz konteksta.	45	2	5	3,69	0,900
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	3,42	1,033
Postavljam pitanje profesoru za prijevod na materinski jezik.	45	1	5	3,16	1,167
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,18	0,886
Postavljam pitanje profesoru za parafrazu ili sinonim za novu riječ.	45	1	5	2,96	1,313
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	4,11	1,027
Postavljam pitanje profesoru sa rečenicama koje sadrže novu riječ.	45	1	5	2,09	1,104
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,67	1,187
Postavljam pitanja drugim kolegama za značenje.	45	1	5	3,82	0,936
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,11	0,859
Otkrivam značenje radom u skupini.	45	1	5	2,67	1,187
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,38	1,134
Riječ u mislima povežem sa slikom značenja.	45	1	5	3,71	1,014

	N	Min.	Max.	B	SD
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,18	0,886
Povezujem riječ s riječima koje su joj slične.	45	2	5	3,98	0,892
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,09	0,821
Povezujem riječ s njezinim sinonimima i antonimima.	45	1	5	3,69	1,125
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	4,22	0,997
Stvaram mentalne asocijacije.	45	1	5	3,73	1,009
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,24	0,883
Grupiram riječi prilikom učenja.	45	1	5	3,07	1,136
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,93	1,009
Koristim nove riječi u rečenici.	45	1	5	3,22	1,020
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	4,29	1,058
Proučavam kako je riječ napisana.	45	1	5	3,24	1,351
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,56	1,423
Proučavam kako riječ zvuči.	45	1	5	3,29	1,359
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,33	1,446
Izgovaram riječ naglas.	45	1	5	3,98	1,177
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,31	0,874
Više puta u sebi izgovorim riječ.	45	1	5	3,87	1,198
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	4,27	1,053
Kod kuće redovito ponavljam riječi.	45	1	5	2,69	1,164
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,53	0,757
Zamišljam oblik riječi.	45	1	5	2,40	1,136
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	2,96	1,397
Pamtim vrstu riječi.	45	1	5	2,58	1,196
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,22	1,312

	N	Min.	Max.	B	SD
Usmeno ponavljam riječi.	45	1	5	3,47	1,198
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,22	0,902
Pismeno ponavljam riječi.	45	1	5	2,87	1,342
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	3,98	1,097
Ispisujem popis riječi u svoj rječnik.	45	1	5	2,31	1,443
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	4,04	1,127
Slušam pjesme na španjolskom jeziku.	45	1	5	4,31	0,996
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	3	5	4,69	0,633
Gledam filmove/serije/emisije na španjolskom jeziku.	45	1	5	4,11	1,112
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	2	5	4,76	0,645
Čitam knjige/časopise na španjolskom jeziku.	45	1	5	3,53	1,272
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	3	5	4,82	0,490
Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.	45	1	5	3,31	1,145
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	45	1	5	4,11	1,112

Razina studija = *prediplomski studij*

Diplomski studij

	N	Min.	Max.	B	SD
Koristim dvojezični rječnik.	32	2	5	4,41	0,756
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	4,44	0,669
Koristim jednojezični rječnik.	32	2	5	4,03	1,150
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	4,37	0,907
Pogađam značenje iz konteksta.	32	3	5	4,25	0,508
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	4,06	0,840

	N	Min.	Max.	B	SD
Postavljam pitanje profesoru za prijevod na materinski jezik.	32	1	5	2,84	1,139
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,56	1,105
Postavljam pitanje profesoru za parafrazu ili sinonim za novu riječ.	32	1	5	3,41	1,241
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	4,16	0,987
Postavljam pitanje profesoru sa rečenicama koje sadrže novu riječ.	32	1	5	2,41	1,292
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,44	1,105
Postavljam pitanja drugim kolegama za značenje.	32	1	5	3,84	0,808
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	3,97	0,695
Otkrivam značenje radom u skupini.	32	1	5	2,66	1,066
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,34	1,096
Riječ u mislima povežem sa slikom značenja.	32	1	5	3,53	1,295
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	3,84	1,167
Povezujem riječ s riječima koje su joj slične.	32	1	5	3,88	1,040
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	3,94	0,982
Povezujem riječ s njezinim sinonimima i antonimima.	32	2	5	3,91	0,963
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	4,41	0,665
Stvaram mentalne asocijacije.	32	1	5	3,91	1,118
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	4,22	0,975
Grupiram riječi prilikom učenja.	32	1	5	2,84	1,247
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,50	1,244
Koristim nove riječi u rečenici.	32	1	5	3,41	0,837
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	4,50	0,622

	N	Min.	Max.	B	SD
Proučavam kako je riječ napisana.	32	1	5	3,34	1,208
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,47	1,191
Proučavam kako riječ zvuči.	32	1	5	3,16	1,322
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,47	1,244
Izgovaram riječ naglas.	32	1	5	4,03	1,204
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	4,16	1,051
Više puta u sebi izgovorim riječ.	32	1	5	4,03	1,031
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	4,13	1,008
Kod kuće redovito ponavljam riječi.	32	1	5	2,84	1,019
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	4,13	1,008
Zamišljam oblik riječi.	32	1	4	2,22	0,975
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	2,69	1,148
Pamtim vrstu riječi.	32	1	5	2,44	1,268
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	2,88	1,264
Usmeno ponavljam riječi.	32	1	5	3,56	1,076
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	3,94	0,948
Pismeno ponavljam riječi.	32	1	5	2,91	1,228
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,56	1,045
Ispisujem popis riječi u svoj rječnik.	32	1	4	1,66	0,865
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	1	5	3,03	1,231
Slušam pjesme na španjolskom jeziku.	32	3	5	4,44	0,801
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	4,66	0,602
Gledam filmove/serije/emisije na španjolskom jeziku.	32	3	5	4,28	0,888
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	4,81	0,471
Čitam knjige/časopise na španjolskom jeziku.	32	2	5	3,91	1,118

	N	Min.	Max.	B	SD
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	3	5	4,81	0,471
Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.	32	1	5	3,47	1,270
Smatrate li ovu strategiju korisnom?	32	2	5	4,03	0,967

Razina studija = *diplomski studij*